Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei
Departamentul de Didactica ştiinţelor socio-umane
Universitatea Babeș-Bolyai

Departamentul de didactica științelor socio-umane

Colecția Didaxologia

4

Dezvoltarea științelor socio-umane din România: între tradiție și digitalizare

Paradigme, personalități, reforme, context socio-politic și cultural

Coordonatori:
Cosmin Prodea și Mirela Albulescu

Presa Universitară Clujeană

DEZVOLTAREA ȘTIINȚELOR SOCIO-UMANE DIN ROMÂNIA:

ÎNTRE TRADIȚIE ȘI DIGITALIZARE

Paradigme, personalități, reforme, context socio-politic și cultural

•

COORDONATORI:

Cosmin Prodea | Mirela Albulescu

DEZVOLTAREA ȘTIINȚELOR SOCIO-UMANE DIN ROMÂNIA: ÎNTRE TRADIȚIE ȘI DIGITALIZARE

Paradigme, personalități, reforme, context socio-politic și cultural

COORDONATORI:
Cosmin Prodea | Mirela Albulescu

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2021

Referenți științifici:

Conf. univ. dr. Delia Muste

Conf. univ. dr. Cornelia Stan

ISBN 978-606-37-1330-9

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro/

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE

PROF. UNIV. DR. CĂLIN FELEZEU

Volumul colectiv ***Dezvoltarea științelor socio-umane din România: între tradiție și digitalizare. Paradigme, personalități, reforme, context socio-politic și cultural*** pune în evidență modalitățile în care disciplinele socio-umane contribuie la ceea ce înseamnă echilibrul dinamic dintre aspirațiile societale și individuale de integrare globală prin valorificarea eficientă a specificității culturale locale. Ne aflăm în fața unui demers științific și în același timp cetățenesc prin care colectivul Departamentului de Didactica Științelor Socio-umane se implică în treburile cetății și devine un factor integrator în relația dintre universitate și comunitatea locală.

Ideea de bază de la care pornește acest demers de cercetare constă în faptul că educația, școala superioară care trebuie să pregătească generațiile viitoare trebuie să se implice în societate răspunzând astfel necesităților ei. Universitatea are misiunea de a fi acel focar al cercetărilor originale care să servească educației generațiilor viitoare și, implicit, societății în ansamblu. Elementul comun studiilor din acest valoros volum constă în faptul că autorii au înțeles că au o datorie fundamentală față de viitoarele cadre didactice pe care le pregătesc și, prin aceasta, o datorie sacră față de societatea în care vor funcționa actualii studenți. Textele din volumul de față configurează temelia funcționării activităților didactice din cadrul

departamentului bazată pe triada de aur: cercetare – predare - popularizarea științei.

Plecând de la aceste concluzii cu rol de postulat, autorii studiilor au elaborat acest volum colectiv cu dorința de a reflecta experiența didactică acumulată și a găsi modalități noi de a utiliza acest capital cultural pentru a descoperi căile prin care activitatea didactică poate și trebuie să pregătească și să întâmpine viitorul.

Ne aflăm în fața unui meritoriu travaliu științific prin care colegii noștri au dorit să vină în întâmpinarea provocărilor contemporane și să le propună studenților și profesorilor teme inedite de reflecție. A fost abordat un spectru foarte larg de discipline socio-umane, de la istorie la filologie și de la psihologie la pedagogie. Prin intermediul realizării acestui volum autorii au dovedit mai mult decât oricând că nu trăiesc într-un turn de fildeș, ci că sunt cetățeni activi, responsabili și dornici să se implice în treburile cetății. Considerăm că autorii, cu pasiune și cu mult efort, au reușit să creeze un volum unitar și relevant pus în slujba studenților și a profesorilor, dar și societății în ansamblul ei.

Credem că volumul oferă publicului interesat un tablou nuanțat și sintetic asupra felului în care departamentul ce pregătește viitorii profesori de științe socio-umane se implică consecvent și dinamic în împlinirea nevoilor și cerințelor din ce în ce mai complexe ale școlii și societății contemporane.

CONCORDANȚE, SOLUȚII, DELIMITĂRI ÎN PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE DIN TRECUT ȘI DIN PREZENT

MIHAELA OROS

Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Într-o societate bulversată de schimbări rapide, ce se petrec în toate domeniile de activitate, singura instituție responsabilă de conservarea și de transmiterea valorilor autentice rămâne școala. În acest context, responsabilitatea cea mai mare cade pe umerii profesorilor, care trebuie să își conștientizeze și să își asume misiunea: aceea de a asigura o educație de calitate, nu numai pentru niște copii sau generații de copii, ci o educație de calitate pentru un întreg popor, pentru păstrarea sănătății morale a acestuia și pentru revigorarea sa. Profesia didactică implică deci o imensă responsabilitate socială. În acest sens, procesul de formare inițială pentru cariera didactică trebuie permanent monitorizat și reglat, cu scopul de a identifica și de a integra oportun orice experiență de bună practică susceptibilă de a genera îmbunătățirea rezultatelor așteptate, rezultate materializate în competențe profesionale și transversale solide ale aspiranților la statutul de profesor.

Cuvinte-cheie: *învățământ, formare inițială, practică pedagogică.*

Abstract

Concordances, solutions, delimitations in the training of teachers in the past and today. In a society that undergoes rapid changes in all areas of activity, the school remains the only institution responsible for preserving and transmitting authentic values. In this context, the greatest responsibility falls on the shoulders of teachers, who must be aware of and assume their mission: that of providing quality education, not just

for a few children or generations of children, but quality education for an entire nation to preserve its moral health and its invigoration. Therefore, the teaching profession involves an immense social responsibility. In this sense, the initial training process must be monitored continuously and regulated to identify and integrate, in a timely manner, best practices that are likely to improve the expected results that are embodied in the solid professional and transversal skills of aspiring teachers.

Keywords: *education, initial training, pedagogical practice.*

INTRODUCERE

Pornind de la ideea că un model consistent de schimbare pedagogică își are rădăcina în tradiția valoroasă a învățământului românesc, vom ajunge să înțelegem că studierea cu atenție a trecutul ne va da posibilitatea să anticipăm viitorul și să înțelegem prezentul. Astfel, prezentul nu este decât o prelungire a trecutului. Mai mult, s-ar putea afirma că trecutul, bine analizat și înțeles, «vaccinează» împotriva greșelilor făcute de cei care ne-au precedat.[1]

Educatorul conferă sens și valoare, atât existenței sale proprii, cât și celor ce își încep procesul de autoconstrucție spirituală sub îndrumarea lui. Inițiatori în formarea și devenirea acestora, profesorul și învățătorul au nevoie de o serie de valori care, depășind existența cotidiană, să se așeze în chiar centrul universului spiritual specific pe care îl creează educația. Binele, adevărul, dreptatea, toleranța, solidaritatea etc. sunt valori superioare, capabile să cuprindă răspunsul educației la nevoile esențiale ale societății umane dintotdeauna și de pretutindeni.[2] Iar educația *pentru* și *prin* valori se face, în primul rând, în școală, sub îndrumarea profesorilor și a învățătorilor. Căutarea sensurilor adânci, a valorilor fundamentale,

---

[1] I. Maciuc, *Formarea formatorilor, Modele alternative de pregătire a personalului didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1998, pp. 21-55.

[2] *Ibidem.*

nevoia de transcendență au însoțit și vor însoți mereu activitatea profesorului, a educatorului.

Perioada imediat următoare Primului Război Mondial a fost o perioadă grea cu multiple probleme politice, sociale și culturale. Mulți pedagogi valoroși ai vremii respective erau tentați să creadă că problema fundamentală a poporului nostru se reduce la educație. Chiar dacă nu a reușit întotdeauna să surprindă adevăratele subtonuri dominante ale vremurilor sale, marele pedagog român O. Ghibu avea dreptate cu privire la importanța învățământului și a educației tinerilor generației postbelice. Dacă G. G. Antonescu, profesor la Universitatea din București, considera ca valabilă o singură teorie pedagogică pe întregul teritoriu al țării, întemeiată pe principiul «școalii formativ-organiciste» care să respecte dreptul la individualitate și la autonomie, profesorul clujean propune o teorie a educației care să exprime spiritualitatea specifică poporului român, să pornească de la nevoile societății, și nu de la nevoile individului: „preocuparea mea de pedagog n-a mers niciodată numai până la școală, ci a trecut întotdeauna peste școală, în sensul de a asigura și de a întări prin toate mijloacele forțele morale ale întregii națiuni. Căci numai o națiune puternică în cele morale și spirituale poate avea o școală cumsecade.”[3] Ghibu surprinde aici un mare adevăr, anume: școala este o expresie a realităților sociale din care face parte![4] Se cuvine să îi amintim pe iluștrii profesori Simion Mehedinți și P.P. Negulescu, alături de Onisifor Ghibu, care prin întreaga lor operă și activitate au încercat constituirea unei pedagogii naționale.[5]

---

[3] O. Ghibu, *Pentru o pedagogie*, p. 297.

[4] *Ibidem*, p. 23.

[5] Vezi S. Mehedinți, *Trilogii. Știința, școala, viața*. Editura Cugetarea-Delafras, 1940. Vezi și O. Ghibu, *Pentru o pedagogie românească, Antologie de scrieri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 20.

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE ÎN PERIOADA INTERBELICĂ

Spirit elevat și original, o adevărată personalitate, pedagogul, cărturarul și luptătorul neobosit Onisifor Ghibu este singurul reformator cu pregătire și activitate pedagogică îndelungată, care a fost preocupat permanent de o bună pregătire a profesorilor. Pregătirea pentru cariera didactică era, în viziunea lui, o pregătire armonică, integrată, globală. Grija deosebită pentru studenți, pentru organizarea lor în „comunități de muncă" demonstrează viziunea modernă asupra formării viitorilor dascăli, și anume familiarizarea lor atât cu problemele metodice ale unei specialități, dar și cu problemele pedagogice „care numai împreună pregătesc pe educatorul național" pentru cariera didactică.[6] Această pregătire presupunea nu doar cursuri și seminare de specialitate, ci și organizarea, în cadrul căminelor studențești, a unor cursuri de limbi străine, conferințe pe teme privind limba, literatura și istoria poporului român.

Activitățile extra curriculare erau gândite în ideea învățării experiențiale concretizându-se prin excursii și călătorii de studii, legături și schimburi de studenți cu alte universități din țară și străinătate, misiuni și acordarea de premii pentru activitățile meritorii. O bună pregătire nu se putea face fără existența unor biblioteci și săli de lectură,[7] care să le asigure studenților accesul la publicațiile științifice ale diferitelor universități și la un număr cât mai mare de cărți de specialitate. Un rol important în formarea viitorilor dascăli l-au avut accesul la sălile de sport, precum și lecții de pian și vioară, serate muzicale, pentru valorificarea înclinațiilor lor artistice. Toate acestea îi puteau sprijini pe studenți în proiectul de „construcție culturală" specifică a României Mari. Ideea de „educator al națiunii",

---

[6] O. Ghibu, *Pentru o pedagogie*... p. 340.

[7] O. Ghibu, *O bibliotecă pentru tineretul din școlile secundare* în *Prolegomene la o educație românească*, pp. 183-191.

idee pentru care pleda atât de convingător, cu vorba și cu fapta, îl va conduce pe Ghibu la decizia de a înființa „Colegiul Latin", al cărui Regulament îl va elabora la 15 decembrie 1919. Colegiul Latin era gândit ca o anexă a Universității din Cluj, iar activitatea trebuia să aibă un conținut educațional diversificat și unitar în același timp, datorită scopului destul de clar exprimat, acela de a modela o generație de intelectuali care să creeze noi standarde culturale, la nivelul întregii țări. O. Ghibu îl gândea ca pe „un așezământ de studii, de experimentări și inițiative", capabil să studieze realitățile specifice națiunii române, pentru a putea stabili „coordonatele fundamentale ale educației românești", de la acea vreme.[8] Prin urmare, cea mai imperioasă problemă practică a culturii este formarea de educatori, care să „transforme mediul însuși în sensul postulatelor superioare ale culturii."[9]

Referindu-ne la un aspect mai tehnic și mai direct al formării, dorim să precizăm că Arhiva Seminarului Pedagogic Universitar „Gheorghe Lazăr" din Sibiu ne oferă un *Carnet de practică pedagogică*,[10] cu o alcătuire nu numai originală, ci mai ales consistentă, elaborat pe o bază teoretică și metodologică remarcabilă. Folosit de O. Ghibu în anul universitar 1942/1943, în cadrul Seminarului Pedagogic Universitar de la Sibiu, carnetul prezintă în prima sa parte o „Evanghelie pedagogică românească", ce cuprinde „cuvinte adânci în legătură cu viața omenească, cu frumusețile și greutățile ei, cu destinul ei, cu sublimitatea jertfei pentru marile idealuri ale individului"[11] și care să rămână întipărită în sufletul tânărului care se pregătește să devină profesor și educator. Urmau norme și instrucțiuni, dispoziții

[8] O. Ghibu, *Puncte cardinale pentru o concepție românească a educației*, Editura Dacia Traiană, Sibiu, 1944, p. 98.

[9] O. Ghibu, *Pentru o pedagogie...*, p. 242.

[10] *Ibidem.*

[11] *Ibidem*, p. 243.

precise și clare cu privire la activitatea practică propriu-zisă a viitorilor profesori

CARNET DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ

Pentru a înțelege mai bine preocuparea marelui pedagog pentru practica pedagogică în procesul de formare a viitorilor dascăli, ne vom opri asupra câtorva aspecte tehnice referitoare la Carnetul de practică pedagogică.

Așa cum am amintit mai sus, caietul începe cu câteva îndemnuri valoroase date tinerilor care se pregăteau să devină „dascăli ai neamului". „Răsplata adevărată a ostenelilor tale să n-o cauți în averi materiale, nici în onoruri, nici în recunoștința publică, ci în mulțumirea de... a vedea sămânța ta bună rodind pretutindeni, unde ai aruncat-o cu mâna largă și inima bună."[12]

Urmau norme și instrucțiuni, dispoziții precise și clare cu privire la activitatea practică propriu-zisă a fiecărui candidat al Institutului pedagogic, care urma cariera didactică. Trebuie precizat că practica pedagogică era foarte importantă în cadrul procesului de formare, ea desfășurându-se pe o perioadă de doi ani în școli de aplicație.

În cadrul seminarului se desfășurau conferințe săptămânale cu profesorii, organizate de directorul seminarului, cursuri, colocvii, discuții, lucrări teoretice și practice. „Ziarul pedagogic", denumirea dată de Ghibu caietului de însemnări personale ale studentului, cuprindea însemnări cu privire la observațiile efectuate, la cunoașterea sufletelor copiilor la diferite vârste, observații cu privire la metodele de predare, la etica profesională specifică profesorilor, la idealul educațional, dar și cu privire la cunoașterea de sine sau la educație în

[12] O. Ghibu, *Carnet de practică*, în *Pentru o pedagogie românească...*, p. 246.

general și, mai ales, la viața școlară și educativă românească ca realitate națională. Tot în cadrul practicii pedagogice, pe parcursul celor doi ani de practică pedagogică, studenții urmau cursuri de psihologie pedagogică, de metodică, de legislație și de administrație școlară. Interesantă este ideea că fiecare student supraveghea și îndrumarea, pe durata întregului an școlar, unuia sau a doi elevi din liceul de aplicație sau din alte școli, pentru a le cunoaște personalitatea, pe de o parte, iar pe de altă parte pentru a-i îndruma spre idealul educațional.

Un interes special pentru înțelegerea concepției pedagogice a lui Ghibu îl prezintă și temele lucrărilor de seminar pe care le propune profesorul studenților săi. Studenților li se oferea posibilitatea de a trata, la alegere, subiecte dintr-o listă ce cuprindea 152 de titluri, dintre care amintim: „Spațiul mioritic și educația națională”, „Blajul ca vatră pedagogică românească”, „Serviciul Social și educația satului românesc”, „Spiritualitatea Ardealului”, „Țăranca română ca educatoare”, „Destinul spiritualității românești”, „Eroismul femeii române”, „Școala ca factor al educației naționale”[13] etc. Din analiza acestor teme observăm constanța preocupărilor sale cu privire la caracterul național al educației. Pe de altă parte, vom remarca și teme de pedagogie și didactică, de mare actualitate și astăzi, care ne arată deschiderea pedagogului spre concepții noi, căutând să le cultive studenților capacitatea de a desprinde în mod independent valoarea unora sau a altora dintre ele: „Scopul învățământului științific în școala secundară”, „Corelarea materiilor de învățământ”, „Școlarul în concepția didactică”, „Instrucția și educația în școală”, „Munca în grup: eficacitatea ei în învățământ”, „Femei române în pedagogie”, „Artiști români ca educatori” etc.[14]

---

[13] O. Ghibu, *Teme de lucrări de seminar și de examen*... în *Pentru o pedagogie*..., p. 347.
[14] *Ibidem*.

O altă idee a lui O. Ghibu, legată de formarea cadrelor didactice, este aceea a necesității de a influența conștient și sistematic profesorii în toate etapele activității lor, rolul instituției de formare nefiind încheiat cu acordarea certificatului de studii ori a atestării, unitatea dintre formare inițială și formare continuă fiind privită ca un tot unitar. Prin informare organizată, profesorii trebuiau familiarizați cu cele mai noi descoperiri ale cercetării pedagogice, orientați în studiu și ajutați să elimine riscul rutinei și al rămânerii în urmă sub aspect informațional.

Fără îndoială, idei precum cele enumerate aici, desprinse din opera și activitatea concretă a unor mari pedagogi români, merită să fie mai bine cunoscute și popularizate. Ideile lor rămân extrem de interesante și valoroase pentru cercetătorul de astăzi, surprinzând prin realismul și temeinicia argumentației pedagogice, precum și prin actualitatea unor soluții formulate cu mulți ani în urmă.

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE ASTĂZI

Deși criza economică, politică, socială și culturală din 1930 a lăsat România într-o situație foarte grea, așa cum am văzut, preocuparea pentru învățământ, a marilor oameni de stat a fost una constantă. Oamenii de știință din domenii foarte diferite, deveniți miniștri sau secretari de stat, consilieri sau pur și simplu parlamentari, s-au implicat în progresul învățământului românesc cu credința în necesitatea unui efort conjugat ce trecea adesea de interesele politice ale vremii. Simion Mehedinți, P. P. Negulescu, N. Iorga, D. Gusti și I. C. Petrescu ori Stanciu Stoian, dr. C. Angelescu și P. Andrei, G. G. Antonescu, O. Ghibu și alții au fost direct implicați în procesul de optimizare și redefinire periodică a

formării și perfecționării cadrelor didactice.[15] Activitatea de elaborare a unor proiecte de legi și încercări de reformă în care au fost implicați le-a pus în evidență valoarea umană și înalta ținută intelectuală, spiritul clarvăzător, luciditatea și intențiile generoase. Pertinența observațiilor, realismul și soliditatea argumentației pedagogice, precum și actualitatea unora dintre soluțiile formulate cu foarte mulți ani în urmă, așa cum am văzut la marele pedagog transilvan, ne surprind și ne inspiră în găsirea unor posibile soluții la problemele învățământului românesc de astăzi.[16]

Astăzi, o altă criză, provocată de pandemia Covid 19 (primăvara anului 2020), a scos la iveală problemele existente în societate, criză care, cu certitudine, va aduce schimbări majore în toate domeniile de activitate. În acest context, instituția responsabilă de conservarea și diseminarea valorilor autentice rămâne Școala. Responsabilitatea majoră cade pe umerii profesorilor care trebuie să își conștientizeze și să își asume misiunea: aceea de a asigura o educație de calitate, nu numai pentru o generație de copii, ci o educație de calitate pentru un întreg popor, pentru păstrarea sănătății morale a acestuia și pentru revigorarea sa.[17]

Lumea este într-o continuă schimbare, schimbare care ne face să reevaluăm modul în care ne raportăm la actul educațional. Reinventarea actului educațional trebuie gândită pe nevoile reale, de astăzi, ale elevilor, pentru că și modul de raportate al elevilor la actul educațional, la învățare s-a schimbat. Reevaluarea învățământului românesc ar trebui să înceapă de la modul de construcție curriculară (regândirea conținuturilor, a metodelor de predare, a finalităților) și să

---

[15] I. Manciuc, *op. cit*. pp. 21-22.

[16] *Ibidem*.

[17] L. Drăghicescu, I. Stănescu, *Practica pedagogică – Dimensiune esențială a formării pentru profesia didactică*, în vol. *Conferința Cariera didactică – Noi perspective educative. Educația azi*, Ediția IV, Timișoara, 18 – 19 mai 2018, pp. 56-61.

continue cu modul de formare și dezvoltare a tinerilor pentru cariera didactică. (Vezi O. Pânișoară, S. Cristea, F. Manolescu, *Dialoguri pedagogice*, 20 iunie, 2020).

Schimbările din educație, din ultimii ani, înainte de pandemie (schimbările Legii învățământului, schimbările politicilor educaționale la nivelul Ministerului, schimbările de miniștri, de curriculum etc.) și diversele măsuri de stimulare a participării la formare au determinat, în timp, un sentiment de saturație cu privire la schimbare și de neîncredere în formare, cel puțin în formele sale consacrate.[18]

Profesia didactică implică o imensă responsabilitate socială. În acest sens, procesul de formare pentru cariera didactică trebuie permanent monitorizat și reglat, cu scopul de a identifica și de a integra orice experiență de bună practică, care poate genera îmbunătățirea rezultatelor așteptate, rezultate materializate în formarea competențelor profesionale aspiranților la statutul de profesor.

Indiferent de forma de organizare a formării cadrelor didactice, formare inițială sau masterat didactic, societatea și comunitatea sunt cele care trebuie să susțină profesorii, să le respecte statutul, să îi încurajeze, așa cum am văzut că se întâmpla în perioada interbelică. Autonomia școlară, descentralizarea învățământului, statutul profesorului, problema salarizării, depolitizarea sistemului de învățământ ar putea fi soluții viabile și în zilele noastre, ca și pe vremea marelui pedagog transilvan, O. Ghibu, care le-a propus la vremea respectivă. Participarea și sprijinul comunității locale la susținerea și la dezvoltarea școlii ar trebui să fie permanent în atenția celor care organizează astăzi procesul educativ. Școala trebuie să fie în centrul comunității pentru că educația este prioritatea formării unei societăți

[18] Badea, D., Farca, S., Velea, S. (coord.), *Responsabilitatea profesorului în formarea moral-afectivă a copiilor*, București, 2011, ISE, pp. 48-52. (https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2012/08/TE_2011_Responsabilitate_ed_moral_afectiva.pdf citat 23 martie 2022.)

sănătoase. Școala este un spațiu de trăire, de viață. Profesorul trebuie să-i învețe pe elevi ce este *viața* și cum *să o trăiască*!

Profesorul este, pentru elevii săi, un model de conduită și de pregătire profesională, care exercită asupra lor influențe, nu numai prin cunoștințele pe care le transmite, ci și prin universul culturii pe care îl deschide elevilor, prin modul său de a gândi, prin atitudinile sale față de ei și disciplina pe care o predă, prin flexibilitatea mentală, dar și prin echilibrul emoțional. De aici rezultă importanța modului de formare a viitorilor profesori. Alegerea unei cariere didactice nu este simplă. Ea depinde de foarte mulți factori sau calități pe care viitorul profesor trebuie să le dețină. Tendința de a imita este foarte puternică la elevul de orice vârstă. De aceea este important ca, prin atitudine, conduită și comportament, educatorii să încerce, pe cât posibil, să le ofere modele demne de urmat elevilor. Profesorul educă nu doar prin ceea ce le transmite elevilor, „ci și prin întreaga lui personalitate, prin modelul pe care-l oferă în îndeplinirea datoriilor sociale și personale."[19]

Întrebarea care se pune acum este: Cum redefinim rolul profesorului în contextul actual? Ce fel de formare pentru cariera didactică este mai potrivită astăzi?

Evaluările unor programe de formare a cadrelor didactice arată interesul și aprecierea unor modalități de formare mai puțin convenționale.[20] Este evidentă necesitatea formării profesorilor și prin metode alternative adaptate cerințelor actuale ale școlii. Astfel, cele mai eficiente și plăcute: activitățile de formare mediate de calculator (e-Learning și Blended Learning), activitățile de cercetare, implicarea în proiecte și parteneriate transnaționale, schimburi de experiență, vizite de studiu. Toate aceste forme sau medii de dezvoltare

---

[19] Jinga, Istrate, *Manual de Pedagogie*, Editura All, 2006, p. 155.

[20] L. S. Velea, *Medii de dezvoltare personală*, în vol. *Conferința Cariera didactică – Noi perspective educative. Educația azi*, Ediția IV, Timișoara, 18 - 19mai 2018, pp. 19-20.

profesională continuă sunt preferate în fața cursurilor tradiționale.[21] Ele vin în continuarea dezvoltării și ajutorul cadrelor didactice, mai ales în ultima perioadă de criză sanitară.

Prioritățile formării pentru cariera didactică au suferit modificări în ultimii doi ani. Perioada de predare online a ridicat probleme și la nivelul formării pentru cariera didactică. Vom aminti câteva competențe și abilități, calități care i-au ajutat pe studenți să găsească soluții viabile la problemele din perioada predării online, dar care rămân valabile și astăzi, la revenirea lor în facultăți. *Adaptabilitatea* este o calitate importantă a unui cadru didactic, calitate care îl va ajuta pe elevul său să se adapteze și el mai bine situațiilor ce intervin în viața sa. *Comunicarea* este o competență absolut necesară pentru un profesor bun. El trebuie să dea dovadă de flexibilitate în comunicarea cu elevii, să fie un bun orator, să știe cum să se facă înțeles și, nu în cele din urmă, să fie un bun mediator între elevi, între elevi și părinți, între părinți și școală. Cuvântul este „arma profesorului", alături de comunicarea nonverbală. *Pasiunea și entuziasmul* sunt, de asemenea, necesare pentru formarea unui profesor bun. Învățarea este susținută emoțional. Trăirile și emoțiile asociate învățării sunt foarte importante pentru învățare. Un profesor entuziast este model pentru învățăceii săi, entuziasmul său fiind molipsitor. Unul dintre elementele foarte importante pentru alegerea carierei didactice este *vocația* (măiestria didactică, harul, chemarea). Vocația sau chemarea pentru meseria de profesor este o caracteristică înnăscută și esențială pentru a putea dezvolta trăsăturile morale ale elevilor. *Reziliența și flexibilitatea* sunt competențe la fel de importante pe care trebuie să le formăm.

[21] O. Istrate, P., Botnariuc, P., Găbureanu, S., Apostolescu, G. 2013. *Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice de științe tehnologice* – studiu evaluativ asupra unui program de formare continuă, București, Centrul pentru Dezvoltare și Inovare în Educație, Proiect POSDRU /87/1.3/S/62631. (http://www.tehne.ro/proiecte/fs9/TEHNE_f9_raport_evaluare_formare_2012.pdf, citat 23 martie 2022)

Profesorii trebuie să manifeste interes pentru cunoașterea problemelor elevilor și să aibă capacitatea de a înțelege cauzele acestor probleme, să aibă disponibilitatea de a se preocupa de copii, să fie apropiați de ei, să-i învețe să trăiască frumos, adică să *iubească copiii.*

Colaborarea este un demers didactic necesar în formarea viitorilor profesori, care dezvoltă o serie de competențe interpersonale, de comunicare, de negociere, de luare de decizii, de muncă împreună la proiecte comune. Cooperarea îi va ajuta pe studenți să creeze „comunități de muncă" (O. Ghibu), comunități care au funcționat excelent în timpul pandemiei. Cultivarea relațiilor de apropiere, de încredere, de colaborare trebuie să primeze în activitatea comună a profesorului și a elevului. Un profesor bun trebuie să le transmită tinerilor *dinamism mental*, *stabilitate morală și emoțională*, precum și *sentimente de afectivitate*.

Exigențele școlii de astăzi îi impun profesorului *învățarea* și *perfecționarea* continuă.

„A învăța să înveți" este o competență fără de care învățarea permanentă nu există. Când un profesor „încetează să învețe nu mai poate să-i învețe pe alții". (O. Pânișoară) Predarea nu se poate face fără a le explica elevilor cum trebuie să învețe pentru a ajunge la rezultatele dorite. Astfel predarea se întrepătrunde cu învățarea și pregătește elevul pentru evaluare, cele trei etape funcționând ca un proces unic.

Deplasarea accentului de pe *instruire* și *informare* pe *educație*, în școală, poate fi o soluție salvatoare în situația crizei actuale. Esența școlii este *educația*, pentru că ea creează premisele unei vieți mai bune. Căutarea sensurilor vieții, a valorilor fundamentale (binele, adevărul, frumosul, toleranța, solidaritatea), a fost întotdeauna prezentă în formarea profesorului și a educatorului. Educația prin valori adevărate este capabilă să răspundă nevoilor societății umane din toate timpurile. Dacă s-a pierdut ceva în predarea online, în perioada pandemiei, a fost în plan educațional, nu în cel al învățării.

La fel ca și în perioada interbelică, când erau valorizate anumite forme de educație (educație pentru sănătate, educație fizică, educație estetică, educație morală etc.), și astăzi apar conținuturi și forme de educație noi: educația pentru schimbare (autocunoașterea, formarea personalității, idealuri de viață), educație pentru comunicare și mass-media (comunicare și tehnici de manipulare, comunicare și fake news), educație tehnologică (competențe digitale, medii de socializare), educație pentru timpul liber (activități de voluntariat, activități spirituale), educație pentru sănătate, educație nutrițională etc. Valorizarea educației nonformale apare ca o necesitate la schimbările socio-economice și culturale ale lumii în care trăim. De aceea în formarea viitorilor profesori trebuie prevăzute posibilități de pregătire pentru a putea răspunde adecvat la schimbările societății.

Una dintre cele mai importante laturi ale formării pentru cariera didactică este practica pedagogică. Practica pedagogică a suferit, în timpul predării online, modificări cu pierderi mari atât la nivelul transmiterii de cunoștințe, cât și la nivelul formării abilităților, atitudinilor și valorilor care nu se pot forma online. Lipsa abilităților de folosire a tehnologiei, a platformelor educaționale, frica de a vorbi în fața unui ecran, frica de a nu se putea conecta emoțional cu elevii, sentimentele și lipsa emoțiilor trăite în sala de clasă, neputința de a aplica cunoștințele de management al clasei, neștiința de a adapta conținuturile la situația de predare online au fost câteva dintre problemele cu care s-au confruntat studenții în practica pedagogică, la început de pandemie. În acest context, necesitatea găsirii unor soluții a condus la o colaborare strânsă între studenți și profesorii mentori, studenți și profesorii îndrumători de practică pedagogică. Apariția, într-un timp relativ scurt, a unor platforme educaționale, precum și crearea de resurse educaționale deschise au făcut ca procesul educativ să fie funcțional.

Practica pedagogică reprezintă cel mai bun prilej de a conștientiza și de a valorifica utilitatea și relevanța cursurilor de psihologia educației, de pedagogie și de didactica specialității. Este esențial ca studenții practicanți să dețină nu doar o pregătire teoretică solidă, ci și una practică. Teoria și practica trebuie corelate prin stabilirea și intensificarea legăturilor dintre ele. În acest sens, este recomandabil ca studenții practicanți să participe efectiv la activitatea didactică din școală, să observe și să experimenteze predarea și, totodată, să participe la diverse activități (didactice, de consiliere educațională, manageriale, ședințe cu părinții, activități extra curriculare ș.a.) organizate în școală sau în afara ei, familiarizându-se cu ambianța specifică, identificând elemente de curriculum ascuns și elemente ale ethosului școlii. Pentru ca această parte a pregătirii lor pentru profesia de dascăl să fie eficientă, este nevoie de reconsiderarea viziunii educaționale asupra practicii pedagogice, precum și de alocarea unui număr mult mai mare de ore de practică.

Am văzut, mai sus, că locul practicii pedagogice era unul de o importanță covârșitoare pentru formarea profesorilor, în vremea organizării învățământului din perioada interbelică. În „Carnetul de practică” al lui Ghibu, practica pedagogică se desfășura pe parcursul celor doi ani cât dura formarea în Institutul pedagogic, în școli de aplicație, special alese, el fiind „Evanghelia pedagogică românească”. Bogată sursă de inspirație pentru formarea profesorilor de astăzi, rămâne valoros prin complexitatea lui (planuri de lecții, fișe de observații, fișe de autoevaluare, planificarea orelor de asistență, planificarea colocviului final etc.).

Ucenicia didactică se face în practică, alături de un mentor inimos, răbdător, dornic să așeze o piatră de temelie bună la formarea ucenicului său. Formarea unui dascăl bun se face în timp, cu multă răbdare, tenacitate, curiozitate, optimism și entuziasm. „Răsplata adevărată a ostenelilor tale să n-o cauți în averi materiale, nici în

onoruri, nici în recunoștința publică, ci în mulțumirea de a te fi transplantat pe tine însuți în miile de suflete care ți-au fost încredințate spre îndrumare și de a vedea sămânța ta bună rodind pretutindeni, unde ai aruncat-o cu mâna largă și inima bună” (O. Ghibu).

Revenind la întrebările de mai sus privind rolul profesorului în contextul învățământului actual și modul de formare al profesorilor, nu cred că vom putea răspunde încă. Din ceea ce am experimentat noi în această perioadă, putem spune că rolul profesorului nu mai este cel de transmițător de cunoștințe și informații, așa cum era înainte de pandemie. Rolurile profesorului s-au multiplicat. În relație cu elevul, profesorul educă, vindecă, sfătuiește, îndrumă, facilitează procesul educațional, îl însoțește pe elev pe parcursul fiecărei etape a formării sale.[22] El devine mentorul elevului său, care aduce propria experiență și înțelepciune drept exemplu de urmat. Atent la nevoile lui și mereu alături de el, îl ghidează pe acesta să găsească singur răspunsuri la problemele care îl preocupă. În acest caz devine *coach*, punând accentul pe o viziune personală, pe autoevaluare și autoperfecționare.

Așadar, rămân deschise întrebările despre rolurile profesorului astăzi, precum și despre cea mai actuală și performantă variantă de formare în cariera didactică, iar răspunsurile vor veni în urma analizei rezultatelor unor cercetări științifice riguroase pe intervalul de timp specificat în studiu.

BIBLIOGRAFIE

Antonescu, G. G. (1935), *Pedagogia Contemporană*, București.

Antonescu, G. G. (1930), *Pedagogia generală*, București: Institutul Pedagogic Român.

Badea, D., Farca, S., Velea, S. (2011) (coord.), *Responsabilitatea profesorului în formarea moral-afectivă a copiilor*, București, ISE. https://www.ise.ro/wp-

[22] A. Iancu, *Profesorul coach* în Sucitorul de minți https://www.sucitoruldeminti.ro/reflexiv-in-educatie/profesorul-coach/, citat în 23 martie, 2022.

content/uploads/2012/08/TE_2011_Responsabilitate_ed_moral_afectiva.pdf citat 23 martie 2022.)

Bârsănescu, Șt. (1937), *Politica culturii în România contemporană,* Iași: Tipografia concesionară Alexandru A. Țerek.

Ciascai, L, Secara, R. E. (2001), *Ghid de practică pedagogică. Un model pentru portofoliul studentului,* Editura Universității din Oradea.

Drăghicescu, L., Stănescu, I. (2018), *Practica pedagogică – Dimensiune esențială a formării pentru profesia didactică,* în vol. Conferința *Cariera didactică – Noi perspective educative. Educația azi*", Ediția IV, Timișoara, 18-19 mai, 2018.

Istrate, O., Botnariuc, P., Găbureanu, S., Apostolescu, G. (2013), *Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice de științe tehnologice* – studiu evaluativ asupra unui program de formare continuă, București, Centrul pentru Dezvoltare și Inovare în Educație, Proiect POSDRU /87/1.3/S/62631. (http://www.tehne.ro/proiecte/fs9/TEHNE_f9_raport_evaluare_formare_2012.pdf, citat 23 martie 2022)

Iancu, A. (2022), *Profesorul coach* în Sucitorul de minți https://www.sucitoruldeminti.ro/reflexiv-in-educatie/profesorul-coach/, citat în 23 martie, 2022.

Ghibu, O. (1977), *Pentru o pedagogie românească, Antologie de scrieri pedagogice,* București: Editura Didactică și Pedagogică.

Ghibu, O. (1944), *Puncte cardinale pentru o concepție românească a educației,* Sibiu: Editura „Dacia Traiana".

Jinga, Istrate (2006), *Manual de Pedagogie*, București: Editura All.

Maciuc, I. (1998), *Formarea formatorilor, modele alternative de pregătire a personalului didactic*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

Negulescu., P. P. (1927), *Reforma învățământului, proiecte de legi,* ed. a II-a, București: Editura Casei Școalelor.

Mehedinți, S. 1940, *Trilogii. Știința, școala, viața*, Editura Cugetarea-Delafras.

Stanciu, Gh. I. (1983*), Școala și pedagogia în secolul XX*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

Velea, L. S. (2018), *Medii de dezvoltare personală*, în vol. Conferința *Cariera didactică – Noi perspective educative. Educația azi*", Ediția IV, Timișoara, 18 - 19 mai 2018.

Universitatea din Craiova, *Modulul pedagogic postuniversitar*, https://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/PRACTICA-PEDAGOGICA-SI-FORMARE85589.php (citat 23 martie, 2022).

ANALIZE ȘI RECOMANDĂRI DE IMPLEMENTARE A PRACTICILOR EDUCATIVE STEAM

LIVIA GEORGETA SUCIU

Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Analize și recomandări de implementare a practicilor educative STEAM. Dat fiind că modelul educativ transdisciplinar STEAM, care promovează un proces de învățare bazat pe rezolvarea creativă a problemelor autentice ale lumii noastre actuale cu impact relevant asupra motivației și a intereselor elevilor, s-a impus de puțin timp în practica educațională, considerăm că este benefic să promovăm rezultatele cercetărilor realizate în această direcție, precum cercetarea pe care o propunem spre aprofundare în acest context: *Moving Toward Transdisciplinary Instruction: A Longitudinal Examination of STEAM Teaching Practices* (STEAM Education, Springer, 2019). Facilităm astfel accesul la experimente și analize relevante, susținute de recomandări practice foarte utile celor care doresc să implementeze noile practici educative STEAM.

Cuvinte-cheie: *STEAM, STEM, transdisciplinaritate, învățarea bazată pe problem.*

Abstract

Analyses and recommendations for the implementation of STEAM educational practices. Given that STEAM transdisciplinary educational model, which focuses on problem-based learning, on creatively solving the real problems of our world, with a relevant impact on students' motivation and interests, has been recently imposed in educational practices, we consider it is beneficial to promote the results of research such as the one we are proposing in this context: *Moving Toward Transdisciplinary*

Instruction: A Longitudinal Examination of STEAM Teaching Practices (STEAM Education, Springer, 2019). Thus, we facilitate access to relevant experiments and analyses supported by particularly useful practical recommendations for those who want to implement the new STEAM educational practices.

Keywords: *STEAM, STEM, trans disciplinarity, problem-based learning.*

Noua paradigmă educațională STEAM dezvoltă conceptul educațional STEM care ne-a orientat la începutul anilor 2000 spre o abordare inovativă a educației. S-a experimentat un alt model de învățare, alternativ modelului clasic de învățare care se desfășoară consecvent în cadrele unor discipline științifice separate și distincte. S-a susținut că ar fi benefic să integrăm disciplinele științifice într-o paradigmă de învățare coerentă, bazată pe aplicații din lumea reală, care să-i implice pe elevi în proiecte și rezolvarea de probleme autentice care transgresează granițele disciplinelor STEM, *Science* (Științe), *Technology* (Tehnologie), *Engineering* (Inginerie), *Mathematics* (Matematică), pentru a promova învățarea profundă, stimulând implicarea și motivația elevilor pentru învățare. După câțiva ani de experimente, cercetătorii și-au dat seamă că ar fi și mai oportun să integrăm și alte domenii, precum artele și științele umaniste, *Arts* (Arte), în acest model educativ și să promovăm abordarea transdisciplinară a educației STEAM care integrează și temele artistice, abilitățile și modurile de gândire artistice, creative, inedite, în rezolvarea problemelor științifice specifice STEM. Observăm așadar că nucleul modelului educativ STEAM se concentrează pe abordarea transdisciplinară, transgresează granițele disciplinelor și ne oferă oportunități pentru integrarea bogată a subiectelor studiate, punând accentul pe învățarea bazată pe proiecte și pe rezolvarea creativă a problemelor complexe, autentice, cu impact asupra lumii noastre actuale, asupra motivației și a intereselor elevilor.

Integrarea artelor, prin trecerea de la STEM la STEAM, marchează recunoașterea faptului că abordările artistice, încărcate de sensibilitate, emoție, sentimente, afectivitate, pot să îi ajute pe elevi în procesul de rezolvare a problemelor și de găsire a soluțiilor creative, inovative, personalizate. Prin integrarea artelor se integrează practic componenta afectivă necesară pentru susținerea implicării elevilor în rezolvarea unor probleme complexe în cadrul procesului de învățare, care devine astfel mai accesibil și mai captivant, mai atractiv pentru elevi. Cresc șansele să atragem mai mulți elevi în procesul de realizare al proiectelor sau de rezolvare a problemelor, pentru că, intersectând abordările științifice cu experimentele sensibile, afective, implicăm atât logica, cât și emoția în procesul educativ, făcându-l mult mai relevant și mai motivant pentru mai mulți elevi. În acest context, considerăm că trebuie să acordăm o mare atenție lecției moștenite de la Jean Piaget, de la care am învățat că procesul de cunoaștere și afectivitatea sunt interdependente, că nu există proces cognitiv fără miză afectivă, și invers: procesul de cunoaștere trebuie trecut prin filtrul afectivității noastre, cunoașterea trebuie trăită și ancorată afectiv. Reținem așadar recomandarea că, în procesul educativ, noi ar trebui să ne mișcăm continuu pe această graniță mobilă, difuză, maleabilă, dintre cunoaștere și afectivitate (Piaget, 2006).

Însă, dat fiind că acest model educativ s-a impus de puțin timp în oferta educațională, se apreciază că există puține studii și cercetări cu privire la modul de proiectare și de implementare a practicilor de învățare specifice STEAM. Din acest motiv apreciem că este benefic să promovăm cercetările realizate în această direcție și să facilităm accesul la experimente și analize relevante, susținute de recomandări practice foarte utile celor care doresc să implementeze noile practici educative STEAM, precum cercetarea publicată în studiul pe care îl propunem spre aprofundare în acest context: *Moving Toward Transdisciplinary Instruction: A Longitudinal Examination of STEAM*

Teaching Practices, publicat în *STEAM Education. Theory and Practice* (Springer, 2019).

Mai întâi, atragem atenția și asupra faptului că există mai multe riscuri pe care și le asumă cei care încearcă să abordeze STEAM în domeniul educativ. Cel mai frecvent risc îl reprezintă faptul că profesorii folosesc modelul educațional STEM cu care sunt mai familiarizați și doar „adaugă" abordări artistice sau specifice științelor umaniste, ca experiențe „suplimentare", fără să atingă însă miza integrării eficiente a domeniilor STEAM. Există așadar riscul ca profesorii să integreze arta în cadrul lecțiilor, doar „de dragul" integrării artei, în loc să ofere o metodă autentică de integrare a disciplinelor pentru rezolvarea unor probleme concrete. Bunăoară, primele dezvoltări ale cadrului teoretic STEAM au susținut faptul că și artele sunt cruciale pentru interpretarea științei și a tehnologiei, dar, în studiile de pionierat ale lui Yackman (2007), deși s-a propus un cadru integrator în care sunt integrate toate disciplinele, s-a privilegiat totuși înțelegerea științei prin tehnologie în detrimentul valorizării ingineriei și a artei. Astfel de abordări ne fac precauți deoarece implică arta doar ca pe o componentă suplimentară, secundară folosită într-o simplă combinare de subiecte educative, în loc să utilizeze arta drept componentă primă, efectiv integrată în procesul de rezolvare a problemelor care devine astfel mult mai interesant și mai fructuos pentru elevi. Criticile adresate educației STEAM susțin totodată că nu ar fi suficient de dezvoltat cadrul conceptual, teoretic, al educației STEAM și că, pe de altă parte, implementarea acestei abordări în practica educativă poate fi descurajantă pentru cadrele didactice. Una din criticile majore vizează faptul că acest model educativ este dificil de aplicat la clasă din cauza gradului ridicat de colaborare pe care îl implică între cadrele didactice specializate în diverse domenii, care trebuie să colaboreze intens pentru proiectarea și adaptarea curriculară a acestui

model complex, pentru dezvoltarea unor experiențe adecvate de învățare, pentru crearea resurselor educative inedite ș.a.

Pe de altă parte, reținem și câteva diferențe vizibile între abordarea educativă STEM și STEAM, care ne fac să remarcăm totodată și avantajele modelului STEAM. Cercetătorii Cassie Quigley, Dani Herro și Abigail Baker, autorii studiului pe care l-am invocat mai sus, încearcă să ne atragă atenția asupra faptului că marea diferență dintre STEM și STEAM ar consta în „abordarea transdisciplinarității prin utilizarea teoriei practicii sociale“. Pentru a demonstra acest lucru autorii au dezvoltat „un model al practicilor educaționale STEAM“ (Quigley, 2019, p. 143), un cadru conceptual al teoriei STEAM, și s-au angrenat într-o cercetare de amploare ca să țină sub observație și să evalueze implementarea de către profesori a acestui model educativ. Pe scurt, au urmărit cum, în cazul elevilor, anumite practici au reușit să-i mobilizeze să rezolve problemele relevante pentru elevi și, pe de altă parte, în cazul profesorilor au ținut sub observație modul cum aceștia s-au concentrat pe conceptualizarea, proiectarea și implementarea practicilor învățării transdisciplinare într-o varietate de contexte educaționale STEAM. Modelul conceptual, teoretic STEAM, dezvoltat de către cercetători, a fost așadar testat și evaluat în practicile profesorilor de implementare a acestui model la clasă, pe parcursul a trei ani de zile.

Acești cercetători au susținut de asemenea că educației STEAM îi lipsește cadrul teoretic pentru înțelegerea adecvată a bazei conceptuale a acestei abordări. Prin urmare, au dezvoltat – pentru facilitarea înțelegerii scopului educației STEAM – un cadru teoretic al modelului educativ STEAM bazat pe *teoria practicii sociale* (Roth & McGinn, 1998). Conform teoriei practicii sociale, în mediile educaționale, scopul artelor, dar și al domeniilor științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii, îl reprezintă îmbunătățirea vieții pentru noi toți. Dacă domeniul artei extinde mult colaborarea cu publicul din

diverse contexte sociale, implicând varietatea audienței din sfera artei, dar și din afara acestui domeniu, remarcăm totodată că, în ultimul timp, și reformele tehnologiei și ale ingineriei urmăresc modul în care ar putea contribui la crearea unei societăți mai juste, la promovarea justiției sociale și ecologice bunăoară, deci pun de asemenea accentul pe rezolvarea problemelor din contexte angajate social. Este important așadar, consideră cercetătorii, să le oferim elevilor oportunități de examinare a problemelor în contexte situate social, să implicăm elevii în rezolvarea problemelor sociale contemporane, implicând pur și simplu practicile sociale în practicile educaționale.

Apoi, pentru definirea cadrului teoretic al modelului educativ STEAM, s-a insistat pe implementarea *abordării transdisciplinare* în contextul STEAM. Cercetările pe care le-au urmărit au insistat pe definirea educației STEAM ca educație transdisciplinară și, respectiv, au încercat să definească transdisciplinaritatea în contextul educației STEAM. Abordarea transdisciplinară ne propune o abordare holistă a educației, orientată spre includerea în sistemul cunoașterii a unui sistem de valori, sistemul valorilor educației umaniste, care ne facilitează accesul la procesul viu al cunoașterii, cunoașterea „in vivo", bazată pe echilibrul între cunoaștere și afectivitate, inteligență și sentimente, conform explicațiilor promotorului abordării transdisciplinare, Basarab Nicolescu (Nicolescu, 2007, p. 323). Acest nou tip de educație transdisciplinară „se bazează pe reevaluarea rolului intuiției, imaginației, sensibilității și corpului în transmiterea cunoștințelor", în acest scop pe care l-am urmărit și noi, de a lua „în considerare toate dimensiunile ființei umane" (Antonesei, 2002, p. 202). Rezolvarea problemelor în context transdisciplinar, chiar dacă se concentrează pe conținutul unei discipline, folosește și contexte educative din diferite discipline pentru a face conținutul studiat mult mai relevant pentru elevi. Disciplinele integrate în mod autentic în cadrul educațional STEAM transgresează învățarea pe discipline

distincte și exemplifică modul în care granițele dintre discipline devin mobile, maleabile. Educația STEAM se bazează așadar pe rezolvarea problemelor relevante, autentice, din lumea reală, care sunt interdisciplinare și transdisciplinare prin natura lor.

Noutatea promovată de educația STEAM a reprezentat-o desigur *integrarea artelor* în cadrul abordării STEM și mutarea accentului pe dezvoltarea abilităților creative. Atât abilitățile de gândire analitică, cât și abilitățile de gândire creativă sunt esențiale pentru procesul de proiectare al unui scenariu didactic STEAM, dat fiind că procesul de design „este un proces creativ de dezvoltare intenționată a ceva care încă nu există – ceva care este nou și eficient și, prin urmare, în mod inerent creativ” (Henriksen, 2019, p. 61). Subliniem așadar și faptul că profesorii trebuie să fie totodată designeri creativi de experiențe de învățare pentru elevi și să le ofere multiple oportunități de rezolvare creativă a problemelor relevante din lumea care îi înconjoară. Rezolvarea problemelor transdisciplinare profunde necesită un nivel ridicat de creativitate, iar integrarea artelor le oferă elevilor tocmai aceste oportunități susținute de a fi mai creativi și mai inovativi, mai liberi și mai eficienți în rezolvarea problemelor și în transgresarea granițelor disciplinare.

EXEMPLE DE PRACTICI EDUCAȚIONALE TRANSDISCIPLINARE STEAM, CONFORM MODELULUI DE CERCETARE ANALIZAT DE CASSIE, QUIGLEY, HERRO, BAKER (2019)

Modelul de educație STEAM a fost dezvoltat după câțiva ani de lucru cu 43 de profesori, din 14 școli gimnaziale, care au creat scenarii de rezolvare de probleme transdisciplinare, pentru a dezvolta abilitățile elevilor, creative și colaborative, de rezolvare a problemelor care traversează granițele disciplinare (Quigley și colab. 2016, 2017). Pentru a înțelege diferențele dintre scenariul STEAM transdisciplinar

și un scenariu clasic axat pe disciplină, cercetătorii ne oferă două exemple pe care le-au supus analizei comparative. Prezentăm doar în linii mari modurile complet diferite de abordare a problemelor în aceste două scenarii:

a) Scenariul STEAM transdisciplinar: „În mai 2016, Tonya, în vârstă de 35 de ani, a fost dusă la camera de urgență a spitalului Mary Black, după ce s-a plâns de o durere de cap, unele dureri musculare și febră. Tonya a sosit cu o febră ușoară și un caz sever de conjunctivită. Medicii au notat ca ea s-a întors dintr-o vacanță de familie în Puerto Rico cu 3 zile mai devreme […]. A avut trei mușcături de țânțari vizibile. După ce a făcut niște analize de sânge pentru a le confirma suspiciunile, Tonya a fost diagnosticată cu o infecție transmisă de țânțari. Țânțarii sunt cel mai mortal animal de pe pământ, ducând la moartea a peste un milion oameni în fiecare an doar prin transmiterea malariei. Deși malaria a fost eradicată în SUA, s-au răspândit noi boli transmise de țânțari […]. Nu există vaccin sau tratament specific pentru niciuna dintre aceste boli. Astfel, prevenirea este esențială și organizațiile de sănătate caută modalități de control al populațiilor care pot fi afectate de țânțari.

Presupunem că ești membru al unui grup care lucrează pentru CDC, desemnat să identifice boala transmisă de țânțari Tonyei și să găsească modalități de control al răspândirii și transmiterii virusului. Pentru a propune o soluție, trebuie să iei în considerare numeroase probleme. Unele dintre probleme includ: habitatul țânțarilor; ciclul de viață; eficiența transmiterii virusului și persistența în cadrul populației de țânțari; eficacitatea prevenției prin recursul la noi tehnologii; impactul ecologic al reducerii sau eliminării țânțarilor; riscurile, impactul social și economic al interdicțiilor de călătorie în țările afectate; și probabilitatea ca infecția Tonyei să ducă la o epidemie.

Propunerea voastră va fi prezentată Secretarului de Sănătate și departamentului său. Ar trebui să includă dovezi că mai multe idei au

fost examinate cu atenție pentru a propune o soluție cu cel mai bun impact pentru populația generală".

b) Scenariu axat pe disciplină: „Explicați cum țânțarii transmit boli. Comparați și contrastați bolile discutate, diferența dintre bacterii și transmiterea virusului, inclusiv habitatul țânțarilor, ciclul de viață și ecologia, eficiența transmiterii virusului și persistența în cadrul populației de țânțari. Prezentați-vă descoperirile într-un poster care evidențiază diferențele dintre boli". (Quigley, 2019, p. 148)

Din analiza comparativă a celor două scenarii reținem diferențele și respectiv avantajele scenariului STEAM în raport cu cel clasic: (a) sarcina didactică a vizat un caz real, actual, înregistrat într-o zonă din proximitatea elevilor, cu posibilități mari de impact asupra vieții elevilor și a celor din jurul lor; elevii au simulat rezolvarea unei probleme reale asemenea unor specialiști care cercetează răspândirea unei boli și respectiv modalitățile de prevenție și control ș.a.; (b) elevii și-au asumat rolul specialistului care lucrează într-un grup de cercetători, prin urmare și-au exersat din plin abilitățile colaborative și de muncă în grup, au primit sarcini clare de lucru în echipe, în scopul de a descoperi cele mai bune soluții de rezolvare a problemei; (c) scenariul didactic a fost interdisciplinar și transdisciplinar, a facilitat implicarea mai multor discipline: au fost aprofundate concepte științifice în investigarea modului de răspândire a virusurilor și a reacțiilor pe care le provoacă în corpul uman etc.; s-a recurs la instrumente tehnologice precum *Google maps* pentru a vizualiza răspândirea infecțiilor în diferite zone și s-au implicat materiale video pentru aprofundarea înțelegerii; s-au folosit practici de inginerie pentru determinarea eficienței virusului și a modalităților de combatere; s-a integrat domeniul limbă și comunicare pentru scrierea eseurilor persuasive și explicarea dovezilor; studiile sociale au fost integrate în explorarea condițiilor specifice din diverse țări ale lumii care luptă împotriva acestor boli, precum clima, formele de relief,

condițiile social-economice de trai etc.; s-au implicat artele și abilitățile creative, bunăoară în explorarea muzicii care evocă sentimente sau a poeziilor care trezesc emoții în situații dramatice similare din viața persoanelor ș.a.

Remarcăm prin urmare avantajele scenariului STEAM transdisciplinar în raport cu scenariul clasic disciplinar în care elevii sunt constrânși să lucreze după standarde științifice fixe pentru a ajunge la același răspuns deja prestabilit, conform cu reguli și norme riguros stabilite. Prin urmare, susțin cercetătorii noștri, s-ar putea argumenta că scenariul STEAM reprezintă „o abordare mai autentică a predării și învățării" (Quigley, 2019, p. 149), dat fiind că elevii sunt introduși într-o problematizare profundă, devin curioși și sunt provocați să investigheze asemeni unor cercetători, căutând răspunsuri în echipe, la întrebări și probleme care îi implică personal și au efecte asupra vieții lor cotidiene.

Concluziile cercetării efectuate de echipa Quigley și colaboratorii asupra implementării modelului educativ transdisciplinar STEAM

Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul a trei ani de zile, a implicat 17 școli gimnaziale și elementare din SUA și 72 de profesori care au fost cooptați în programul de formare profesională STEAM. Mai întâi, pe parcursul unei săptămâni de formare intensivă profesorii au experimentat o unitate de învățare STEAM în calitate de cursanți, iar apoi au proiectat unități de învățare STEAM pentru propria lor clasă. Profesorii au oferit feedback pentru a argumenta faptul că scenariile didactice s-au bazat pe rezolvarea de probleme transdisciplinare relevante pentru elevi. Pe parcursul celor trei ani de cercetare, fiecare profesor a proiectat cel puțin două unități de învățare STEAM și a fost observat în activitatea sa concretă la clasă de cel puțin

două ori de către echipa de cercetare, iar instrumentul de observare a inclus informații descriptive despre clasă, scopul lecției, modul de grupare al elevilor și activitățile desfășurate. Opiniile profesorilor înregistrate în urma discuțiilor ulterioare au vizat succesul implementării practicilor STEAM la clasă și recomandările cu privire la implementarea acestei abordări în continuare. Grila de observare a pus accentul pe abordări de instruire specifice STEAM: integrarea disciplinelor, abordarea bazată pe probleme, sarcini autentice, modalități multiple de rezolvare a problemelor, metode bazate pe investigație, alegerile elevilor, profesorii facilitatori, evaluările alternative. Profesorii au ținut în același timp și un jurnal săptămânal reflexiv cu privire la succesul și respectiv impedimentele întâmpinate în implementarea practicilor STEAM la clasă.

Studiul s-a concentrat pe înțelegerea abordării transdisciplinare în contexte educative STEAM, prin urmare s-a urmărit modul în care au fost imbricate trei componente esențiale: integrarea disciplinelor, abordarea bazată pe probleme relevante și multiplele posibilități de rezolvare a problemei. Concluziile cercetărilor sunt importante pentru noi, dat fiind că au evidențiat faptul că succesul practicilor educative transdisciplinare STEAM se datorează în mod special îndeplinirii a trei condiții: (a) stăpânirea cadrului teoretic conceptual STEAM, (b) proiectarea unităților de învățare bazate pe rezolvarea de probleme relevante pentru elevi și (c) flexibilitate în implementarea și aplicarea practicilor educative la clasă. Subliniem faptul că aceste condiții sunt interdependente, deoarece putem să observăm că, fără o conceptualizare solidă, cadrele didactice nu ar fi putut să planifice sau să implementeze unități de învățare transdisciplinare; și, reciproc, s-ar putea ca o conceptualizare solidă și o planificare riguroasă să nu conducă totuși la reușita aplicării acestor practici în sălile de clasă.

Reținem așadar concluziile cercetării cu privire la succesul aplicării concrete a modelului transdisciplinar STEAM, analizând

câteva exemple diferite de conceptualizare, proiectare și implementare la clasă, experimentate de câteva cadre didactice, pe care le evidențiază acest studiu.

Exemplul 1: Șansa flexibilității. La clasa a V-a, o echipă de profesori a dezvoltat o unitate de învățare cu următorul scenariu de problemă STEAM:

> „Conde Nast Traveler și revista Travel and Leisure tocmai au desemnat Charleston, Carolina de Sud, cel mai bun oraș din lume. Acest clasament impresionant se datorează artelor, restaurantelor, magazinelor și istoriei bogate a acestui mare oraș american. Orașele de coastă din Carolina de Sud sunt printre orașele cu cea mai rapidă dezvoltare din țară. În timp ce Charleston poate fi foarte mândru de capacitatea sa de a atrage oamenii să viziteze și să locuiască în zonă, această onoare vine însă și cu unele consecințe pentru oraș. Zona se confruntă cu provocarea creșterii populației cu o rată medie zilnică de 48 de persoane pe zi. Creșterea rapidă a populației poate crea o multitudine de probleme precum reparațiile drumurilor, lipsa locurilor de parcare, plajele supraaglomerate și nevoia de școli noi. De exemplu, în districtul școlar Baskerville, se intenționează să se adauge trei școli noi în fiecare an! Un domeniu special este supus atenției inginerilor de transport pentru a găsi soluții de decongestionare a traficului […]. Primăria este interesată să afle informații despre modul în care alte orașe s-au ocupat de aceste probleme și ți-au cerut ajutorul pentru a decide care este cea mai importantă problemă de rezolvat.
>
> Tu și echipa ta veți cerceta și veți decide în ce zonă primăria ar trebui să se concentreze asupra unor probleme (de exemplu, probleme de mediu, servicii sociale, turism, educație, trafic). La sfârșitul acestei investigații, veți crea o propunere pentru primărie pentru a-și revizui politicile, precum și o reclamă persuasivă care încearcă să-i convingă să aleagă să rezolve problema propusă de voi" (Quigley, 2019, p. 152).

În acest caz, echipa de profesori a proiectat un scenariu cu o problemă reală pe care trebuiau să o rezolve elevii: *să investigheze provocările creșterii populației în zon*ă. Au implicat așadar teoria practicii

sociale pentru rezolvarea unei probleme din realitate, cu care se confruntă actual multe orașe din zona de coastă. Au creat oportunități de integrare a disciplinelor, deoarece elevii au fost provocați să investigheze o varietate de subiecte și să-și aleagă zona de interes pentru care trebuiau să militeze cu argumente persuasive prezentate sub formă de eseu și reclamă; s-a integrat și tehnologia, dat fiind că elevii au realizat filme cu aplicația *iMovie.* Elevii au fost provocați să exploreze nu numai discipline diferite, ci și metode diferite de investigație. Astfel, un aspect interesant l-a reprezentat faptul că în timpul investigațiilor elevii au descoperit un factor care nu a fost luat în considerare în scenariul didactic: schimbările climatice afectează Carolina de Sud, dat fiind că provoacă inundații și uragane tot mai severe. Astfel a ieșit în evidență un avantaj deosebit al educației STEAM: „Atunci când se lansează probleme STEAM autentice dintr-o perspectivă transdisciplinară, unul dintre beneficii și marea provocare o reprezintă faptul că elevii ajung să urmeze căi de investigație diferite de cele pe care le-a propus profesorul" (Quigley, 2019, p. 152). În acest caz, profesorul într-adevăr a încurajat elevii să urmeze căi de investigație diferite față de cele propuse în scenariul didactic, dar astfel a trebuit să devină flexibil cu scenariul propus inițial elevilor și să reajusteze timpul și ritmul de lucru al elevilor, oferindu-le șansa să investigheze și această problemă colaterală: *impactul schimbărilor climatice asupra mediului, datorită oamenilor*. O altă abatere de la scenariu s-a impus în momentul în care elevii au descoperit că, similar multor orașe din SUA, atunci când populația crește, cresc taxele pentru sănătate, prin urmare elevii au folosit această oportunitate pentru a investiga o altă problemă profundă: *ce se întâmplă atunci când orașele se schimbă, de exemplu, apar adesea probleme legate de accesul la serviciile sociale sau probleme legate de inechitatea rasială*, care pot fi investigate din punct de vedere istoric, politic, economic, social etc.

Reținem în concluzie că acest exemplu de scenariu STEAM este într-adevăr transdisciplinar, integrează mai multe discipline, se bazează pe rezolvarea de probleme autentice care implică în mod natural realizarea de conexiuni între diverse discipline și le oferă elevilor oportunități de rezolvare a problemelor într-o varietate de moduri.

Exemplul 2: Blocajul pe informații șablon. La nivel de școală s-a implementat o unitate de învățare STEAM pentru studiul problemei inundațiilor, iar echipa de profesori a conceput următorul scenariu pentru rezolvarea problemei de către clasa a IV-a:

> „La 1 octombrie 2015, zona Smithville s-a confruntat cu căderi mari de ploaie din cauza unei furtuni persistente în largul mării (30-40 cm de ploaie în 48 de ore). Acest lucru a provocat inundații substanțiale și daune în comunitatea noastră, forțând mulți membri ai comunității să fie evacuați din casele lor. Garda Națională a fost chemată pentru a ajuta la salvarea oamenilor, iar școala noastră a fost folosită ca adăpost în acest timp. Casele nu au fost construite pentru a rezista unei furtuni de o asemenea amploare, astfel că, un an mai târziu, familiile și comunitatea continuau să-și reconstruiască casele și să-și restaureze proprietățile. Însă, la modul concret, ce tip de măsuri preventive credeți că ar putea lua membrii comunității Smithville pentru a se proteja și a reduce impactul inundațiilor în viitor? Ce tip de impact ar putea avea condițiile meteorologice severe asupra caselor lor și familiilor lor?" (Quigley, 2019, p. 153).

Observăm că scenariul proiectat de către profesor propune spre rezolvare o problemă din lumea reală, oferind oportunități de integrare a disciplinelor plecând de la o întrebare specifică care le permite elevilor să investigheze mai multe căi de rezolvare. Dar, observă autorii cercetării, de fapt în acest caz nu s-a pus în practică abordarea transdisciplinară, pentru că elevii nu au fost încurajați să investigheze, ci li s-a cerut să aleagă un anumit tip de vreme severă și

să înregistreze informații specifice într-un șablon creat de profesor prin care li se cereau definiții, caracteristici, regiuni afectate, instrumente de măsurare date ș.a., iar la final trebuiau să prezinte într-o broșură informațiile specifice pentru diverse tipuri de vreme severă. Crearea unei broșuri educative implică integrarea unor discipline precum științele, tehnologia, limbă și comunicare, dar, în acest caz, a lipsit totuși provocarea de rezolvare a problemei, nu a fost încurajată explorarea posibilităților multiple de rezolvare a problemei sau, chiar mai mult, se poate argumenta că de fapt elevii nu au rezolvat nicio problemă. Au fost doar constrânși să creeze pur și simplu o listă cu informații despre tipurile de vreme severă. Nu s-au creat oportunități pentru ca elevii să urmeze căile preferate de investigație, căile alternative care nu au fost implicate în scenariul didactic inițial. Întregul scenariu a fost dirijat și controlat de profesor. Apoi, deși problema putea fi investigată în contexte sociale, dat fiind că are implicații concrete asupra vieții elevilor și depinde de contextul social în care trăiesc elevii, observăm că scenariul didactic nu a permis totuși investigarea problemei în contexte sociale. Aspectul interesant în acest caz îl reprezintă faptul că directorul școlii a susținut implementarea modelului STEAM în mod flexibil, a implicat întreaga școală și a oferit oportunități de reeșalonare a ritmului de lucru, dar profesorul de la clasă a simțit nevoia să păstreze controlul asupra scenariului didactic și să dirijeze elevii conform unui „șablon" prestabilit, nu a fost flexibil și nu le-a facilitat elevilor învățarea: elevii nu au fost stimulați să se implice și să rezolve probleme diverse, să ia decizii și să urmeze căi diverse și autonome de investigație.

Exemplul 3: Lipsa conceptualizării. La o școală gimnazială, profesorul de artă a conceput un scenariu didactic care propunea următoarea problemă:

> „Timp de mulți ani, Hampton Middle School s-a luptat ca elevii noștri, părinții, și comunitatea locală în general să fie

> implicată în evenimente școlare. Anul acesta ne propunem să începem rezolvarea acestei probleme prin organizarea unui eveniment la care toată lumea să poată participa și să se bucure. Prin urmare, creăm un târg de artă al școlii Hampton! Elevilor li se cere să creeze obiecte meșteșugărești pentru a fi vândute la magazin" (Quigley, 2019, p. 155).

Și în acest exemplu se poate remarca faptul că elevilor nu li s-a propus de fapt nicio problemă de rezolvat, pentru că profesorul a rezolvat deja problema în scenariul didactic și le-a oferit elevilor soluția. Elevii nu au fost invitați să investigheze ce simte comunitatea care este deconectată de activitatea școlii, nu au fost antrenați în realizarea de anchete și interviuri aplicate părinților și membrilor comunității pentru a înțelege de ce nu participă la activitățile propuse de școală și nu au trebuit să se implice în rezolvarea problemei prin oferirea unor soluții alternative, personalizate, de remediere a acestei situații. Li s-a propus doar să aleagă un tip de meșteșug pentru realizarea obiectelor care urmau să fie scoase la vânzare, o activitate secundară, neprovocatoare și nestimulantă, prin care nu ar fi avut șansa să aprofundeze rădăcinile problemei și să înțeleagă cauzele pentru care familiile lor nu participă la activitățile școlii, precum programul de muncă, lipsa comunicării și a informării adecvate, alte interese etc. Întâlnim așadar situații în care profesorii au realizat pur și simplu proiecte pe care elevii trebuiau doar să le concretizeze, fără să le ofere însă elevilor șansa de a participa la procesul de creare, dezvoltare și soluționare a proiectului. Soluția târgului de artă a fost propusă și aleasă de către profesor și, chiar dacă a oferit un spațiu comunitar pentru întâlnirea și implicarea comunității în activitățile școlii de strângere de fonduri, nu a oferit însă oportunități de integrare a disciplinelor și de abordare transdisciplinară, dat fiind că elevii nu au mai avut nicio problemă de rezolvat, au fost implicați doar în crearea de obiecte meșteșugărești. Elevii nu au înțeles problema

majoră a nevoii de angajare a comunității și nici faptul că bunurile create de ei ar putea contribui la rezolvarea problemei, la amplificarea implicării și a participării comunității la evenimentele școlare.

În concluzie, reținem faptul că în acest caz nu s-a aplicat un scenariu STEAM transdisciplinar, dat fiind că a lipsit problema de rezolvat de către elevi, a lipsit integrarea autentică a disciplinelor și nu s-au oferit oportunități pentru dezvoltarea mai multor căi de rezolvare a problemei. Autorii cercetării ne atrag atenția asupra faptului că, în acest caz, profesorul nu a stăpânit conceptualizarea adecvată a modelului STEAM și, prin urmare, a întâmpinat dificultăți atât în proiectarea scenariului, cât și în implementare în practica educativă a unei unități STEAM transdisciplinare.

Exemplul 4: Conceptualizarea, proiectarea și implementarea cu succes a unei unități de învățare STEAM transdisciplinare, cu accent pe integrarea artei. La o școală axată pe implementarea modelului STEAM, profesorul de artă a proiectat o unitate de învățare pentru rezolvarea unei probleme relevante pentru viața elevilor și a mediului în care trăiesc, dorind să pună accentul pe integrarea artei:

> „În fiecare an, mii de pui de broaște țestoase ies din cuiburile lor de-a lungul coastei de sud-est a S.U.A. și intră în Oceanul Atlantic. Din păcate, doar unul din pui, din 1.000 până la 10.000, va supraviețui până la vârsta adultă. Obstacolele naturale cu care se confruntă țestoasele marine tinere și adulte sunt uluitoare, dar amenințările crescânde le fac să fie foarte aproape de dispariție. Astăzi, toate țestoasele marine găsite în apele S.U.A. sunt listate la nivel federal ca fiind pe cale de dispariție, cu excepția căuței care este listată ca fiind amenințată. Grădina Zoologică XX ar dori să promoveze un instrument educațional care va fi expus de Ziua Mondială a Oceanelor, alături de o broască țestoasă uriașă creată de un elev, pentru a ajuta vizitatorii să învețe despre această specie importantă și să înțeleagă riscurile pe care le întâmpină țestoasele marine și modul în care le-am putea ajuta.

> Când cercetați modelele de migrație, discutați despre problemele prin care trece broasca țestoasă marină? Vă puteți imagina că vă mutați dintr-o locație în alta, lăsând pe cei dragi în spate? A trebuit vreodată să treceți printr-o «migrațiune» (adică, schimbarea vieții, situație nouă, școală nouă, casă nouă)?“ (Quigley, 2019, p. 157).

În acest exemplu profesorul a dovedit că a plecat de la o puternică înțelegere conceptuală a transdisciplinarității, și-a dat seama și a explicat faptul că arta este o componentă importantă a procesului de rezolvare a problemelor și că elevii care recurg la expresii artistice, în cadrul unui astfel de proces, de multe ori schimbă modurile obișnuite de rezolvare a problemei. Astfel profesorul a fost capabil să înțeleagă cum s-au schimbat ideile elevilor în momentul în care și-au folosit abilitățile creative, expresive, artistice în rezolvarea problemei broaștelor țestoase. Folosind o tehnică artistică de stratificare a hârtiei, elevii au construit mai întâi un relief de migrație a țestoaselor marine, iar apoi au construit un relief al propriilor lor sentimente din perioadele în care ei înșiși au migrat. Profesorul și-a dat seama că în acest fel elevii vor reuși cel mai bine să se conecteze în mod personalizat la problema cu care se confruntă țestoasele migratoare, dat fiind că își vor expune totodată și sentimentele și emoțiile resimțite în momente din propria lor viață când s-au confruntat personal cu aceeași problemă, similar țestoaselor migratoare. Elevii au aprofundat din plin problema, căutând să înțeleagă impactul acestei probleme în momente specifice din viața lor și au exprimat într-o modalitate artistică emoțiile și sentimentele resimțite, bunăoară în momentul trecerii de la școala elementară la școala gimnazială, în mutarea dintr-un oraș în altul, sau atunci când părinții lor și-au schimbat locul de muncă. Elevii au înțeles dimensiunile „migrației“, ale mișcării și schimbării vieții, ca fiind o necesitate a tuturor speciilor, inclusiv a oamenilor. Elevii au reflectat profund asupra proiectului, au fost

conduși să experimenteze o înțelegere mai profundă a problemei, s-au implicat creativ în rezolvarea problemei și și-au exprimat emoțiile și sentimentele în modalități artistice, creative, emoționante.

Concluzii. Reținem, în final, concluziile și recomandările de ansamblu ale cercetătorilor pentru cadrele didactice care doresc să utilizeze modelul transdisciplinar STEAM la clasă. Așa cum am mai subliniat, este foarte important să se acorde atenție în egală măsură celor trei etape majore, necesare pentru derularea cu succes a acestui proces educativ: (a) conceptualizarea, (b) proiectarea scenariului didactic și (c) strategiile de implementare practică la clasă.

(a) Conceptualizarea, capacitatea de a avea o înțelegere profundă a abordării transdisciplinare și a modelului STEAM este prima etapă, absolut necesară pentru demararea unui proces educativ adecvat, dat fiind că, argumentează cercetătorii noștri, pur și simplu, „capacitatea de a conceptualiza o nouă practică educațională este o componentă cheie pentru implementarea cu succes a acelei practici" (Quigley, 2019, p. 158). S-a constatat că principalele obstacole cu care s-au confruntat cadrele didactice s-au datorat înțelegerii limitate a abordării STEAM, bunăoară nu au înțeles faptul că implicarea mai multor discipline în proiectul educativ, simpla lor bifare ca parte a proiectului, nu înseamnă însă și integrarea disciplinelor. Pe de altă parte, chiar dacă cadrele didactice s-au străduit din plin să înțeleagă profund cadrul conceptual teoretic, nu au reușit totdeauna să conducă spre o aplicare adecvată la clasă. De exemplu, chiar dacă profesorii au dat dovadă de o bună înțelegere conceptuală cu privire la integrarea artelor și a disciplinelor umaniste, au avut în vedere doar artele media și s-au concentrat îndeosebi pe implicarea elevilor în modalități creative de prezentare a soluțiilor. Prin urmare, ne sugerează cercetătorii, în programele de formare a cadrelor didactice ar fi recomandabil să se insiste pe importanța și necesitatea colaborării cu alți profesori specialiști în diverse discipline și cu experți în arte și

științe umaniste. Colaborarea i-ar putea ajuta pe profesori să ajungă la o înțelegere mai adecvată a abordării transdisciplinare și să identifice efectiv zonele în care au nevoie de ajutor și expertiză din afara domeniului lor de specialitate, pentru a le putea oferi elevilor oportunități multiple, diverse, creative, personalizate de investigare a problemelor.

(b) Proiectarea scenariului didactic este a doua etapă importantă căreia profesorii trebuie să-i acorde atenție. În această etapă trebuie neapărat să țină cont de faptul că scenariul se bazează pe rezolvarea de probleme și că aceste probleme sunt relevante pentru viețile elevilor. Dacă nu se acordă suficientă atenție proiectării didactice se pot produce greșeli, precum în exemplul analizat cu organizarea târgului de artă meșteșugărească: profesorul nu a oferit o problemă spre rezolvat, ci a stabilit din start modalitatea de rezolvare a problemei. Însă astfel elevii s-au concentrat doar pe confecționarea unor produse, nu au mai fost implicați și motivați, problema nu și-a dovedit relevanța pentru viața personală a elevilor. Profesorii ar trebui ajutați în cursurile de formare să înțeleagă conexiunile cu problemele reale, cu viața și interesele personale ale elevilor. În programele de formare, profesorilor li se oferă oportunități de proiectare colaborativă a scenariilor didactice, li se acordă timp special dedicat pentru realizarea scenariilor STEAM în cooperare cu colegii, pot să colaboreze eficient, să facă brainstorming și să elaboreze astfel împreună, cu suportul echipei, scenarii inovatoare, interesante, motivante pentru rezolvarea problemei STEAM. Este foarte important și faptul că profesorii pot primi feedback adecvat și util de la colegii lor, feedback care îi poate ajuta la rafinarea scenariilor și la integrarea autentică a disciplinelor. Și desigur, în procesul de proiectare a unui scenariu STEAM, profesorii trebuie să înțeleagă că este importantă flexibilizarea ritmului de lucru al elevilor, că trebuie să le permită să elevilor să urmeze căi multiple și diverse de investigare a problemei,

chiar dacă nu au fost anticipate și prevăzute în procesul de proiectare, și să nu-i constrângă pe elevi să urmeze căi prestabilite de rezolvare a problemei. Se vor implementa astfel scenarii mai autentice de rezolvare a problemelor și de investigare motivantă, creativă în diverse direcții și domenii.

(c) Strategiile de implementare practică la clasă. Și în această etapă recomandarea cercetătorilor este clară: singurul mod de implementare adecvată a modelului STEAM la clasă se poate realiza doar trecând prin procesele menționate anterior, de conceptualizare și proiectare bazată pe rezolvarea de probleme relevante. Este important ca profesorii să înțeleagă că trebuie să faciliteze implicarea elevilor, să le ofere șansa de a înțelege aprofundat problema și să le permită să o investigheze folosind căi multiple de acces și metode diferite, conform interesului personalizat al elevilor. În acest scop, profesorul trebuie să fie capabil să conecteze continuu strategiile adoptate de către elevi cu scenariul didactic de rezolvare a problemei proiectat inițial de profesor. Este recomandat ca profesorul să-i observe constant pe elevi și să reflecteze la modul de implementare a strategiilor practice și să nu-i îndrume în direcții șablon, prestabilite. Ar fi util să stabilească puncte de verificare și feedback cu privire la progresul rezolvării problemelor. Totodată trebuie să dea dovadă de flexibilitate, să își modifice și să își readapteze planurile didactice pentru a sprijini strategiile de investigare alese de către elevi. Desigur că, după ce acumulează experiență, devine mai ușor pentru profesori să fie flexibili cu ritmul de lucru al elevilor și să își reajusteze planificările pentru a ține pasul cu programa școlară. În acest sens este însă foarte important și sprijinul pe care îl pot primi din partea școlii pentru planificarea pe termen lung și flexibilizarea ritmului de lucru.

Și, nu în ultimul rând, susțin cercetătorii noștri, se dovedește foarte importantă colaborarea cu profesori și specialiști din domeniul artelor și al științelor umaniste în vederea integrării artelor, dat fiind

că, dacă efectiv permitem artei să ghideze rezolvarea problemei, atunci procesele de rezolvare a problemelor se pot dovedi mult mai relevante pentru elevi, așa cum am remarcat în ultimul exemplu oferit de proiectul STEAM axat pe problema broaștele țestoase marine. Pe scurt, dacă implementăm proiecte transdisciplinare STEAM în practica didactică le oferim elevilor o platformă pentru implicarea lor în rezolvarea autentică, motivantă și creativă a problemelor care le pot acapara interesul.

BIBLIOGRAFIE

Antonesei, Liviu (2002). *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*, Iași: Editura Polirom.

Ciolan, Lucian (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași: Editura Polirom.

Henriksen D., Mehta R., Mehta S. (2019). *Design Thinking Gives STEAM to Teaching: A Framework That Breaks Disciplinary Boundaries*, în *STEAM Education. Theory and Practice*, Springer Nature Switzerland.

Khine M.S., Areepattamannil S., (eds.) (2019). *STEAM Education. Theory and Practice*, Springer Nature Switzerland.

Nicolescu, Basarab (2007). *Cunoașterea în vitro și in vivo: disciplinaritate și transdisciplinaritate*, în *Noi, particula și lumea*, Iași: Junimea.

Nicolescu, Basarab (2011). *De l'interdisciplinarité à la transdisciplinarité: fondation méthodologique du dialogue entre les sciences humaines et les sciences exactes*, în *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 7 (no1).

Piaget, Jean (2006). *Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*, Genève : Fondation Jean Piaget. https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_54_cours_affect.pdf

Quigley C., Herro D., Baker A. (2019). *Moving Toward Transdisciplinary Instruction: A Longitudinal Examination of STEAM Teaching Practices*, în *STEAM Education. Theory and Practice*, Springer Nature Switzerland.

Quigley, C. F., Herro, D., Jamil, F. M. (2017). *Developing a conceptual model of STEAM teaching practices*, in *School Science and Mathematics*, 117 (1–2).

Stroud A., Baines, L. (2019). *Inquiry, Investigative Processes, Art, and Writing in STEAM*, în *STEAM Education. Theory and Practice,* Springer Nature Switzerland.

Timofte, R., Mâță, L. (16 septembrie 2019). *Despre educația STEAM. Delimitări conceptuale și exemple*, în *Revista profesorului*: https://revistaprofesorului.ro/despre-educatia-steam-delimitari-conceptuale-si-exemple/

ORIENTĂRI ACTUALE ÎN DIDACTICA LIMBILOR MODERNE: SENSURI ȘI CONSENSURI CURRICULAR-DIDACTICE

MIRCEA BREAZ

Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Această cercetare este o reflecție asupra unor sensuri și consensuri curricular-didactice în didactica limbilor moderne. După o introducere referitoare la didactica funcțională, lucrarea abordează sensuri și consensuri funcționale referitoare la competența-cheie de comunicare în limbi moderne, la fundamentele retorice ale abordării pragmatice din didactica limbilor moderne și în cele din urmă la procesul de dezvoltare curricular-didactică din aria limbilor moderne (abordarea pragmadidactică). În concluzie, principalele funcții retorico-didactice generice întemeiate discursiv pe virtuțile stilului retoric, ca stil conceptual sau intelectiv, sunt caracterizate ca fiind și cele mai importante funcții constitutive ale retoricii înseși. Structura funcției persuasive, spre exemplu, a fost constant înțeleasă din perspectiva retorică a efectului conjugat generat de acțiunea raportului logico-semantic dintre semnificație și sugestie. Între cele două componente ale acestui raport (sensul noțional și valoarea expresivă, conținuturi ale semnificațiilor logico-semantice, pe de o parte, și valoarea intențională a sugestiei, pe de altă parte), nu există nici opoziție, nici subordonare, ci congruență și adordonare, adaptare și ambivalență, răspunzând corespondenței raportărilor funcționale reciproce ale valorilor respective în plan retorico-discursiv, ceea ce, în acțiunea didactică le-a distanțat atât de falsa absolutizare logico-semantică, cât și de falsa relativizare intențională.

Cuvinte-cheie: *sensuri și consensuri curricular-didactice, didactica funcțională, competențe-cheie, funcții retorico-didactice, plan retorico-discursiv.*

Abstract

Current orientations in modern languages didactics: curricular and didactic meanings and consensus. In the present study we propose a reflection on the meaning and consensus of curricular-didactic practices within modern languages didactics. The first part indicates an introduction to the functional didactics. Then, the paper analyses some curricular and didactic meanings and consensus referring to the key competences of communication in the modern languages and discuss the rhetorical fundamentals of the pragmatic-didactic approach in modern languages didactics. Finally, the research describes the curricular and didactic development process in modern languages (the pragmatic-didactic approach). In conclusion, the main generic rhetorical-didactic functions based on the virtues of the rhetorical style, as a conceptual and intellective style, are also characterized as being historically the most important constitutive functions of the general rhetoric itself. The structure of the persuasive function, for example, has constantly been understood from the rhetorical perspective of the conjugated effect produced by the logical-semantic connection between signification and suggestion. Between the two components of this relationship (the conceptual meaning and its expressive value), there's no opposition, nor subordination, but a relationship of congruence and adornment, adaptation and ambivalence, responding to the correspondence of the mutual functional reports of the respective values in the rhetorical speech-related plan, which, in the didactic action separated them so clearly from the false logical – semantic absolutization as well as from the false intentional relativization.

Keywords: *curricular and didactic meanings and consents, functional didactics, key competences, rhetorical-didactic functions, rhetorical speech-related plan.*

I. INTRODUCERE. PENTRU O DIDACTICĂ FUNCȚIONALĂ

Nevoile strategice de dezvoltare a învățământului superior în direcția unei europenizări accentuate a calificărilor pentru profesia didactică și importanța crescândă a capitalului lingvistic în afirmarea

socio-profesională a absolvenților de limbi moderne au determinat politicile lingvistice naționale să propună principii și direcții de acțiune pentru dezvoltarea competențelor lingvistice ale studenților și utilizarea limbilor moderne în procesul de formare profesională inițială care are ca obiect dubla specializare în domeniul filologic pentru învățământul preuniversitar.

Între principalele obiective ale acestor politici lingvistice se înscrie în sens larg formarea de specialiști pentru domeniile ocupaționale vizate de programele de studii actuale, iar în sens restrâns întărirea competențelor filologice ale studenților, atât în privința competențelor comunicative generale, cât și sub aspectul dezvoltării competențelor comunicative specifice formării profesionale în aria didacticii limbilor moderne, în acord cu perspectivele deschise de *Cadrul European Comun de referință pentru Limbi (CECRL)*[1] referitoare la creșterea capacității de integrare socială și profesională a absolvenților în învățământul național, regional și european. În acest sens, *CECRL* definește comunicarea într-o limbă modernă atât în planul abilității de a exprima diferite concepte, gânduri, sentimente, fapte sau opinii și de a reflecta asupra lor în formă orală sau scrisă, cât și din perspectiva interacțiunii lingvistice adecvate și creative, în diverse contexte sociale și culturale: în educație și formare, în muncă, acasă și în timpul liber. Realizarea de interacțiuni în comunicarea orală sau scrisă, ca și transferul și medierea mesajelor orale sau scrise în situații variate de comunicare, presupune, dincolo de manifestarea dorinței și a interesului de a promova prin dialog constructiv interacțiunea cu ceilalți, conștientizarea impactului

[1] În documentele de politici lingvistice ale UBB Cluj-Napoca elaborate după 2013, *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Învățare, predare, evaluare (CECRL)*, publicat de CE în 1998 și revizuit în anul 2000, este prezentat ca un instrument teoretic-aplicativ realizat sub coordonarea Consiliului Europei (CE, Divizia de Politici Lingvistice), având ca scop descrierea obiectivelor, conținuturilor și a metodelor utilizate în predarea și evaluarea limbilor moderne în Uniunea Europeană.

limbajului asupra celorlalți și asumarea limbajului în mod pozitiv și responsabil din punct de vedere social. Aceasta înseamnă înțelegerea și asumarea codurilor de comportament verbal și de bune maniere discursive acceptate în diferite societăți și medii în care se manifestă interacțiunea dintre identitatea culturală națională și cea europeană.

Orice didactică modernă trebuie să întrunească tot mai pregnant atributele unei didactici funcționale, mereu chemată și mereu în stare să găsească răspunsurile așteptate la provocări educaționale prezente și viitoare, atât în sens larg (didactici generale), cât și în sens particular (didactici speciale). Cu atât mai mult în mediul educațional contemporan (fie acesta offline sau online), o asemenea capacitate de resurecție metodologică presupune, periodic, reconsiderarea modalităților de exploatare proiectivă, acțional-pragmatică și evaluativă a principalelor sale resurse procedurale. Acestea trebuie să vizeze volumul, calitatea și succesiunea operațiilor care presupun atingerea finalităților procesuale ale acțiunii didactice și trebuie de asemenea să conțină indicații cu privire la condițiile de realizare a operațiilor respective.

În sens larg, o didactică funcțională presupune teoria și practica proceselor de predare-învățare utilizate în vederea realizării obiectivelor educaționale. În vederea exercitării principalelor ei funcții (*cognitivă, formativă, instrumental-operațională și normativă* sau de optimizare a acțiunii didactice), metodica funcțională corespunzătoare oricărei didactici pragmatice reclamă din perspectivă aplicativă un ansamblu de instrumente teoretice operaționale indispensabile pentru proiectarea, realizarea, evaluarea și reglarea activităților educaționale. Ca atare, metodicile limbilor moderne gestionează obiectivele, conținuturile, formele de organizare a activității didactice, mijloacele de învățământ, strategiile și metodele didactice de predare-învățare și de evaluare a randamentului activităților propuse, precum și strategiile cultivării unor repertorii motivaționale favorabile învățării

diferitelor limbi moderne ca discipline de studiu. Utilizarea unui sistem de forme de activitate, strategii, metode și procedee didactice variate, combinate, interactive și eficiente presupune recursul constant la o tehnologie educațională modernă, la mijloace de învățământ concepute în sprijinul procesului de instruire și de autoinstruire: mijloace cu mesaj informațional explicit (logico-noționale sau logico-intuitive), mijloace/ tehnici audiovizuale și mijloace care asigură formarea și exersarea deprinderilor, efectuarea de experimente lingvistico-didactice și învățarea prin descoperire: sisteme și tehnologii multimedia, laboratoare lingvistice, simulatoare, mijloace și tehnici de relaționare cu internetul etc.

În prezent, activitățile didactice desfășurate la nivelul învățământului superior presupun exploatarea unei mari varietăți de resurse procedurale, corespunzând unui spectru criterial și taxonomic extrem de divers. Încorporând date recente ale cercetărilor de pragmatică didactică (de sorginte retorică), didactica generală actuală (la nivel universitar) se deschide hotărât (sau ar trebui să o facă) în direcția unor noi modalități de exploatare a resurselor strategice consacrate, atât a celor formativ-participative (euristice, algoritmice, experimentale sau de tip evaluativ), cât și – mai ales – a celor formativ-non-participative: cercetarea individuală, activitatea independentă, precum și alte metode de investigare individuală și de explorare indirectă (studierea pe modele). Astfel, mai cu seamă în mediul online și indiferent de finalitățile metodologice vizate (conversative, demonstrative, de modelare, de acțiune efectivă sau pe baza instruirii programate de tip *TIC*), asistăm în prezent la o evidentă deplasare de accent metodologic dinspre resursele procedurale bazate preponderent pe *creativitatea individuală* (eseul, referatul sau recenzia, de exemplu, par să mobilizeze mai puțin ascultarea activă), înspre cele bazate în primul rând pe *creativitatea grupurilor* (interviul grupului creativ, reuniunea panel, grupul de descoperire, studiul de caz ș.a.).

Această mai nouă orientare metodologică, bazată pe mijloace și tehnici de relaționare cu internetul, poate fi recunoscută, de exemplu, în propunerile lui Kent Andersen (2004) referitoare la abordările bazate pe comunicare pentru predarea limbilor străine: Computer assisted language learning in context (*CALL*); Task based learning/ teaching (*TBL*); Simulations; The Physical-Emotional and Cultural approach (*PhyEmoC*); Tandem Learning.

Finalitățile metodologice care se impun astăzi în activitățile didactice la limbi moderne sunt așadar de extracție pragmatică și ele țin, pe de o parte, de tipurile de procese interactive favorizate, iar pe de altă parte, de reconsiderarea timpului de așteptare în interogările multiprocesuale. Cele mai importante tipuri de procese stimulate sunt procesul de anticipare (încurajarea formulării de ipoteze) și procesul de schimb conversațional (prin diminuarea, din partea profesorului, a comportamentului de comentator și a celui de evaluator instantaneu). În ceea ce privește reconsiderarea timpului de așteptare în interogările multiprocesuale, modificarea comportamentului de interogare al profesorului e de natură să reinstituie raportul direct proporțional dintre timpul de așteptare al profesorului și nivelul de gândire al elevilor, în vreme ce diminuarea întrebărilor evaluative încurajează participarea elevilor și implicarea acestora în rețelele de discuții. În planul intervenției didactice, taxonomia interogării multiprocesuale este implicată ca entitate procedurală vehiculară și corelativă, nu ierarhică. Astfel, cele 7 tipuri de întrebări specifice acestei taxonomii (întrebările literale, de transpunere, interpretative, aplicative, analitice, sintetice și evaluative) ajung să se coreleze, în diferite articulări dinamice posibile, cu cele 4 tipuri de înțelegere din metodologia lecturii și scrierii pentru dezvoltarea gândirii critice (*LSDGC – ERR*):

1. *Înțelegerea globală* (înțelegerea generală a unei teme sau a unui conținut);

2. *Înțelegerea interpretativă* (înțelegere globală, comprehensivă: realizarea legăturilor dintre idei sau informații, descoperirea relațiilor, discuția implicațiilor);

3. *Înțelegerea personală* (înțelegere integrativă, de reconfigurare: legarea cunoștințelor noi de experiența personală și de sensurile anterior construite);

4. *Înțelegerea critică* (înțelegere analitic-evaluativă, de raportare a valorii unui conținut la ceea ce subiectul învățării știe, crede și înțelege deja, în termeni de corectitudine, semnificație și utilitate). (Steele, J.; Meredith, K.; Temple, Ch., 1998, 2000).

Metodele formării și instruirii participative moderne se bazează în special pe examinarea problemelor în echipă și pe discuții dirijate, pentru a obține din partea tuturor formabililor o implicare activă în rezolvarea problemelor propuse. Recursul la asemenea metode conduce la provocări de natura reorganizării experiențelor individuale, ca urmare a participării active la activitatea de echipă, și generează contexte care favorizează manifestarea și recunoașterea diferenței, a diversității, a pluralismului. Toate metodele de participare activă în predarea-învățarea limbilor moderne au în centrul lor comunicarea, ceea ce conferă activităților în echipă avantaje mai mult decât evidente: oferă manifestarea unor puncte de vedere diferite, asigură un climat interactiv stimulativ, favorizează apariția unor raporturi noi de cunoaștere și de stimă reciprocă, obișnuiește participanții să accepte puncte de vedere diferite, crește gradul de persistență în sarcina de lucru și reziliența individuală (alături de sporirea toleranței), dezvoltă capacitatea de susținere a punctelor de vedere personale, oferă ocazii multiple de a reflecta cu discernământ asupra propriilor idei, valori și atitudini, precum și șansa reconsiderării lor în contextul raportării la diferențele interindividuale și la performanțele celorlalți.

În privința raportului terminologic dintre *didactică*, pe de o parte și *metodică*, pe de altă parte, ne alăturăm curentului teoretic din literatura de specialitate (Popovici, 2000; Bocoș, 2005), după care ordinea descendenței conceptuale a celor doi termeni în discuție se înscrie în următoarea succesiune: (1) *Didactica (școlară sau academică)* ► (2) *Didactica generală (școlară sau academică)* ► (3) *Didactici speciale (didactici ale disciplinelor școlare sau ale obiectelor de învățământ superior)* ► (4) *Metodici ale didacticilor disciplinare*. Altfel spus: (1) *Didactica* presupune și include existența unei (2) *Didactici generale*, care la rândul său are în subordine (3) *Didactici speciale sau disciplinare*, acestea din urmă guvernând în ultimă instanță (4) *Metodici disciplinare* subsecvente.

Didactica (școlară sau academică) este domeniul pedagogic al cărui obiect de studiu se axează pe complementaritatea dintre teoria și practica procesului de predare-învățare. Domeniul *didacticii (școlare sau academice)* circumscrie subdomeniul *didacticii generale*, care, la rândul său, îl include pe acela al *didacticilor speciale.* Dacă subdomeniul *didacticii generale* studiază procesul de învățământ în ansamblul său, de-a lungul tuturor ciclurilor curriculare, *didacticile speciale* sunt centrate pe procesul de predare-învățare-evaluare din perspectiva *construirii cunoștințelor* specifice diferitelor obiecte de învățământ. Se ajunge astfel la obiectul *metodicii* unei discipline de studiu, care se găsește în subordinea didacticii disciplinei respective, având drept obiect organizarea și desfășurarea explicită a situațiilor de învățare.

Se poate considera prin urmare că *didactica limbilor moderne* reprezintă „genul proxim" care generează cadrul teoretic macro-procesual al designului instrucțional, în vreme ce *metodica limbilor moderne* se constituie într-o „diferență specifică" responsabilă în ordine aplicativă (concret-operațională) de structurarea efectivă a activităților realizate la nivelul micro-procesual al designului instrucțional.

Didacticile limbilor moderne actuale se instituie ca tot atâtea didactici funcționale în măsura pragmatică în care se corelează cu metodicile pe care le au în subordine, oferind prin articularea dinamică dintre didactici pe de o parte și metodici corespunzătoare, pe de altă parte, o deschidere sistemică și integratoare asupra activităților educaționale. Din aceeași perspectivă funcțională, obiectul de studiu al metodicilor îl constituie relevarea și exploatarea principiilor operaționale care guvernează pragmatic procesele de predare-învățare-evaluare specifice limbilor moderne respective.

O didactică funcțională este centrată pe o concepție activ-participativă, în sens acțional-pragmatic, și, mai ales, pe o perspectivă interdisciplinară asupra proceselor predării, o didactică globală, dar care evită eclectismul metodologic, rămânând, cu toate acestea, perfect adaptabilă și aplicabilă la toate nivelele învățământului sau ale formării inițiale și continue a cadrelor didactice. În ceea ce privește procesele de învățare, acestea sunt descrise – în optică funcțională – tot într-o viziune integrată, de la intenții (în termeni de postulate, principii, criterii și obiective și capacități), la finalități și feedback, trecând deopotrivă prin strategiile motivației și prin strategiile de apropriere și învățare diferențiată, de structurare și de reglare cognitivă și afectivă, precum și de evaluare sumativă.

După Minder (2011: 21, 26-28), didactica funcțională (ca „didactică nouă”) conciliază, în ordinea *didacticii funcționale,* cele trei mari curente pedagogice care s-au succedat în educația din ultimele decenii: *educația funcțională, curentul behaviorist* și *abordarea cognitivistă* contemporană. Curentul funcțional îi furnizează educatorului o viziune clară asupra dinamicii comportamentale, curentul cognitivist descrie aspectele mentale ale acestuia, iar curentul behaviorist îi definește aspectele manifeste și modalitățile de acțiune. În ordinea conceptuală a acestor afilieri teoretice, a-ți modifica comportamentul înseamnă întotdeauna să transformi o situație inițială într-una finală,

înseamnă a reorganiza cunoștințele anterioare într-o structură finală modificată și mai bine adaptată. Prin urmare, a învăța într-o optică comportamentalistă înseamnă să vizezi comportamente ale căror consecințe se dovedesc a fi pozitive pentru subiect, în vreme ce, pentru cognitiviști, a învăța înseamnă să-ți schimbi sistemul de reprezentări, să-ți deconstruiești cunoștințele, pentru a le reconstrui altfel, să substitui conceptele construite reprezentărilor care le premerg, iar finalmente să treci la un grad superior de înțelegere, ca urmare a introducerii unor situații transformaționale. În concluzie, într-o optică funcțională, a învăța înseamnă să-ți transformi cunoștințele anterioare, integrând noi elemente luate din interacțiunile mediului în care trăim și comunicăm, modificări însoțite întotdeauna atât de o reorganizare a structurilor preexistente, cât și de semnificative schimbări ale comportamentelor ulterioare.

Dacă în didacticile tradiționale cadrul didactic ocupă, în general, un rol prea important în procesul conectării elevului la cunoștințe, pragmadidacticile actuale pun în schimb accentul pe construcția activă a cunoașterii de către elev. Dacă didactica tradițională încearcă mai ales să faciliteze munca de predare, didactica funcțională (ca pragmadidactică), încearcă să plaseze mai mult învățarea în centrul preocupărilor cadrului didactic, ale cărui activități urmăresc să gestioneze și să faciliteze sarcinile de însușire a cunoștințelor de către elevi. Această nouă abordare didactică evidențiază câteva caracteristici esențiale: accentul pus mai mult asupra elevului ca subiect activ al învățării, decât asupra cadrului didactic, ca instanță delegată a cunoașterii științifice; insistența asupra construirii progresive a cunoștințelor și a deprinderilor, nu numai printr-o activitate proprie, ci și prin interacțiuni de natură socio-psiholingvistică, atât între elevi, cât și între profesor și elevi; voința de de compartimentare a disciplinelor, de a privilegia competențe funcționale și globale, în opoziție cu achiziții noționale și cunoștințe

fragmentare; importanța acordată aspectelor cooperative ale activității școlare și ale funcționării grupului-clasă, contrar sarcinilor strict individuale și competiției dintre elevi. Această filosofie a unui învățământ centrat pe procesele de învățare, va conchide Minder (2011: 28), pe urmele lui Perrenoud (1994), antrenează firesc o nouă distribuție a sarcinilor elevilor în situații de învățare. Aceste sarcini sunt mai globale, izvorăsc dintr-o necesitate funcțională, sunt adesea colective și – mai ales – presupun mai puțin compararea randamentului elevilor, întrucât, din perspectivă acțional-pragmatică, sarcinile sunt foarte diverse și se definesc progresiv, împreună cu elevii și pentru aceștia.

Astfel, a preda, într-o optică funcțională, va consta cu precădere în a organiza mai întâi situații de învățare și în a facilita mai apoi accesul subiecților la aceste situații. Prin didacticizarea cunoașterii științifice, cadrul didactic își păstrează, firește, un loc primordial în angajarea și în ghidarea colectivelor de elevi sau studenți în direcția unei apropieri asimptotice de o cunoaștere care nici nu e câștigată dinainte și nici nu poate aparține vreodată cu adevărat nici profesorilor și nici elevilor, ci reprezintă, neîncetat, o cunoaștere de descoperit împreună.

II. SENSURI ȘI CONSENSURI CURRICULAR-DIDACTICE

1. Compatibilizarea cu experiențele internaționale relevante în domeniul didacticii specialității. Sensuri și consensuri curricular-didactice referitoare la competențele-cheie: Cadrele europene de referință *CECRL* (predare, învățare, evaluare), *LiFT* (receptarea literaturii) și *PIRLS* (procesele lecturii)

Noile programe pentru studiul limbilor moderne au fost concepute potrivit *Cadrului comun pentru dezvoltarea competențelor-cheie de comunicare în limbile moderne studiate*, în Aria curriculară *Limbă și*

comunicare, respectiv în temeiul principalelor documente europene care orientează în prezent reflecția didactică asupra competențelor de comunicare didactică: (1) *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL)*; (2) *Cadrul European Comun de Referință pentru progresia competențelor de lectură LiFT* (receptarea literaturii) și *PIRLS* (procesele lecturii).

Observarea și descrierea competențelor-cheie în curriculumul național de limbi moderne relevă, în privința comunicării în limbile moderne predate-învățate ca limbi străine, trei linii majore de coerență curricular-didactică recognoscibile ca tot atâtea axe de continuitate și evoluție care evidențiază, în ordinea *identificării, a producerii* (a exprimării) și *a interacțiunii*, trecerea progresivă de la (a) nivelul *elementar* (la finalul clasei a IV-a), la (b) nivelul *funcțional* (la finalul clasei a X-a) și apoi la nivelul *dezvoltat* (la finalul clasei a XII-a).

Prima dintre aceste linii de coerență curricular-didactică presupune dezvoltarea treptată a capacității de *identificare* a unor concepte, idei, informații, opinii sau sentimente, din mesaje orale sau scrise simple, pornind de la nivelul elementar al contextelor familiare de comunicare, trecând apoi la nivelul funcțional al unor teme cunoscute, pentru a se atinge în cele din urmă nivelul dezvoltat al receptării orale sau scrise a conceptelor, ideilor, opiniilor sau sentimentelor din cadrul unor diverse contexte de comunicare în limba modernă studiată. În mod similar, cea de-a doua linie de coerență curricular-didactică este relevabilă evolutiv mai întâi la nivel elementar, în ordinea *exprimării* unor păreri și emoții în cadrul unor mesaje simple (în contexte familiare de comunicare), apoi la nivel funcțional, în planul exprimării orale sau scrise a unor idei, opinii sau sentimente (în cadrul unor mesaje cu tematici cunoscute), pentru a se ajunge finalmente la nivelul dezvoltat al exprimării unor idei, opinii sau sentimente, într-o serie de contexte de comunicare la școală și în afara acesteia. În același sens evolutiv, cea de-a treia linie de coerență

curricular-didactică poate fi evidențiată în ordinea pragmatică a *interacțiunii,* mai întâi la nivelul elementar al participării la interacțiuni în contexte familiare de comunicare, apoi la nivelul funcțional al participării la interacțiuni verbale pe teme cunoscute, pentru a se atinge în cele din urmă nivelul dezvoltat al participării la interacțiuni verbale în limba modernă studiată, prin respectarea unor convenții de comunicare.

(1) *CECRL* (2003) este organizat în trei mari compartimente: activități lingvistice, domeniile în care se desfășoară acestea și competențele necesare. Activitățile lingvistice se grupează în patru mari categorii: receptare (scrisă și orală), exprimare (scrisă și orală), interacțiune verbală (orală și scrisă) și mediere (traducere și interpretare). Pentru exprimare, receptare și interacțiune verbală, *CECRL* definește șase nivele de referință: A1 (echivalentul nivelului începător), A2 (nivel elementar și pre-intermediar), B1 (nivel prag - intermediar), B2 (nivel intermediar+), C1 (nivel avansat), C2 (avansat +, apropiat nivelului unui vorbitor nativ). Consiliul Europei a recomandat statelor membre ale Uniunii Europene să utilizeze acest instrument ca bază de comparare și recunoaștere reciprocă a examenelor, certificatelor, cursurilor, manualelor sau programelor pentru diferite limbi. *CECRL* a fost adoptat și de către Ministerul Educației din România, prin proba de evaluare a competențelor lingvistice care a fost introdusă ca examen obligatoriu la examenul de bacalaureat. În prezent, referențialul nivelelor de referință (A1, A2, B1, B2, C1, C2) este prezent în toate manualele de limbi moderne utilizate în școli și centre de limbi moderne.

Capitolul 1 al *CECRL* prezintă scopuri, obiective și funcții reglatoare ale politicii lingvistice a *CE*, răspunzând în principal la două întrebări metodologice: *Ce este „plurilingvismul"?* și *Care sunt posibilitățile de utilizare a CECRL?* Capitolul 1 expune principii fundamentale și consecințele lor practice. În consecință, Capitolul 2

detaliază abordarea adoptată, care este funcțională, axată pe acțiune. Strategiile comunicative și activitățile de comunicare lingvistică în învățarea și predarea limbii sunt corelate cu nivelele comune de referință ale competenței de comunicare lingvistică, cu accent pe producerea și receptarea textelor.

Schema descriptivă a parametrilor, categoriilor și exemplelor prevăzute în Capitolul 3, detaliată în Capitolele 4 și 5, descrie competențele (cunoștințele, deprinderile și atitudinile) pe care utilizatorul unei limbi moderne le dobândește de-a lungul experiențelor sale lingvistice și care îi permit să facă față exigențelor comunicării, depășind barierele lingvistice și culturale. Aceasta îi permite să îndeplinească sarcini și activități comunicative în diverse contexte ale vieții sociale, ținând cont de condițiile și constrângerile proprii contextelor respective.

Nivelele comune de referință prezentate în Capitolul 3 oferă un mijloc de înregistrare a progresului elevilor, cu ajutorul parametrilor schemelor descriptive utilizate, într-un sistem arborescent de tip „hipertext" al nivelelor de competențe. Abordarea pragmatică din *CECRL* este relevabilă cu precădere în subcapitolele 3.7 – 3.9, care descrie utilizarea scalelor descriptorilor ilustrativi ai competenței de comunicare, respectiv regimul corelării dintre nivelele de competență și nivelele de rezultate așteptate. Abordarea acțional-pragmatică din *CECRL* este încă și mai accentuată în Capitolele 4-6, referitoare la utilizarea limbii și elevul ca utilizator (Cap. 4), competențele generale și comunicative ale elevului ca utilizator al limbii: competența lingvistică – pe domenii ale limbii ca sistem, competența sociolingvistică și competența pragmatică (Cap. 5) și, respectiv, opțiunile metodologice referitoare la procedeele sau operațiile de predare-învățare a limbilor străine.

Capitolul 7 examinează rolul sarcinilor în procesul de predare-învățare a limbilor moderne, domeniu de vârf al didacticii limbilor

moderne, ca urmare a creșterii ponderii și a importanței componentei pragmatice în noile programe școlare de limbi moderne. Capitolul 8, referitor la raportul dintre diversificarea lingvistică și curriculumul școlar, este consacrat analizei principiilor construcției curriculare, care antrenează diferențierea obiectivelor de învățare a limbilor și a scenariilor curriculare corespunzătoare, îndeosebi în domeniul dezvoltării competențelor plurilingve și pluriculturale ale utilizatorilor limbii, care să le permită să facă față problemelor de comunicare viitoare dintr-o Europă multilingvă și multiculturală. Subcapitolul referitor la evaluarea și învățarea în cadrul sistemului școlar, extrașcolar și al învățământului continuu (8.4) asigură trecerea spre Capitolul 9, care tratează spre finalul *CECRL* problematica evaluării (tipuri și finalități).

(2) Structurarea competenței generale de receptare de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare se raportează, prin cadrul de referință *LiFT*, la valorificarea unor experiențe didactice europene valoroase în abordarea lecturii în context școlar:

- LiFT pledează pentru importanța trezirii interesului elevului, a motivației sale, ca prim pas pentru formarea unei atitudini pozitive față cunoașterea lumii prin lectură.
- LiFT consideră că alegerea textelor literare ce urmează a fi abordate în clasă să corespundă nevoilor elevilor, intereselor acestora și reprezentărilor lor despre lume.
- LiFT apreciază că investigarea lumilor ficționale, prin sarcini de receptare simple, dar relevante pentru elevi (mai ales prin centrarea pe semnificații pe baza organizatorilor grafici), îi ajută să extragă informația semnificativă dintr-un text, să o lege de propria viață, să compare lumea reală cu cea ficțională și să-și susțină punctele de vedere cu argumente valide.

(3) Din perspectiva *PIRLS*, scopurile majore ale lecturii la sfârșitul ciclului secundar, spre exemplu, sunt, în ordinea alfabetizării

lectorale, dobândirea experienței literare (pentru textul ficțional și lectura estetică), respectiv dobândirea și utilizarea informației (pentru textul non-literar sau funcțional și pentru lectura de tip informativ). Dobândirea experienței literare se concentrează pe relaționarea cititorului cu textul, astfel încât acesta să devină angajat în evenimentele imaginate, să relaționeze cu personajele, în planul ficțional al textului literar. Testele *PIRLS* folosesc ficțiunea narativă ca formă literară predilectă a textelor suport pentru lectura școlară. Dobândirea și utilizarea informației, în schimb, se concentrează pe relaționarea cititorului cu aspectele universului real (unde acesta interacționează cu persoane, nu cu personaje). Testele *PIRLS* folosesc în acest scop documente autentice (mass-media), relatări de evenimente, texte procedurale, texte injonctive, articole științifice etc.

Din aceeași perspectivă, lectura, fie aceasta în scop estetic sau în scop informativ, reprezintă un demers de comprehensiune și înțelegere care se realizează treptat, de la simplu la complex, prin dezvoltarea celor 4 cunoscute procese cognitive: *(1) identificarea de informații explicit formulate; (2) realizarea de deducții simple; (3) integrarea și interpretarea ideilor și a informațiilor; (4) evaluarea critică a conținutului și a elementelor textuale.*

În demersurile focalizate pe formarea competențelor de lectură, cadrul didactic trebuie să proiecteze activități coerente pentru antrenarea treptată a celor 4 procese care să ducă la înțelegerea profundă a textelor, la evaluări critice, la formulare de răspunsuri personale față de cele citite și la susținerea lor cu exemple din text. Menționăm câteva dintre cele mai importante tipuri de sarcini didactice care angajează și dezvoltă cele 4 procese de înțelegere în lectura școlară: identificarea informațiilor relevante pentru scopul procesului de citire, formularea concluziei unei serii de argumente, distingerea mesajului global al textului, examinarea și evaluarea conținutului (evaluarea probabilității ca evenimentele descrise să aibă

loc în realitate), examinarea și evaluarea limbajului și a elementelor textuale, determinarea perspectivei autorului cu privire la ideea centrală a textului.

Literatura de specialitate din domeniul teoriei și didacticii lecturii (Sâmihăian, 2012; Pamfil. 2016) subliniază faptul că o schimbare de paradigmă în didactica lecturii școlare, în sensul unei noi didactici – centrată pe elevul-cititor real și bazată pe teoriile receptării – va fi în măsură să răspundă crizei lecturii în rândul elevilor, va reduce decalajul dintre lectura școlară și lectura privată, va contracara concurența creată de explozia mijloacelor de informare și destindere alternative (televizor, internet, mass-media). Ieșirea din criza lecturii ar putea miza tocmai pe crearea unor punți pragmatice pe care elevii ar putea să le traverseze și care le-ar permite să facă legături între cele învățate în școală și felul în care ar putea folosi aceste achiziții de lectură (*cunoștințe, abilități, valori și atitudini*) în experiența lor de cititori de-a lungul vieții, în carieră și în societate. O schimbare importantă pe care didacticile moderne ale lecturii școlare o instituie astfel este trecerea dinspre un cititor *model* (implicit sau virtual) spre cititorul *real* (concret) care reconfigurează textul pe baza propriilor scheme de gândire și pe baza propriilor experiențe și trăiri.

Cercetarea actuală în domeniu (Sâmihăian, 2012: 6-7) a observat că didacticile lecturii școlare din țările europene au încercat să schimbe de timpuriu paradigma lecturii școlare (în sensul apropierii acesteia de lectura privată) și să instaureze o relație de tip nou între text și elevii-cititori, între profesor și elevi, pe baza modelului dezvoltării personale. Mutațiile metodologice din domeniul didacticii actuale sunt fundamentate pe teoriile receptării, care pun în prim-plan cititorul real și redefinesc faptul literar din această perspectivă. S-a făcut de asemenea observația că această schimbare de orientare implică unele mutații ale noii paradigme a lecturii școlare,

presupunând în principal (1) trecerea dinspre lectura-model înspre practicile concrete și particulare de lectură ale elevilor care se pot desfășura la clasă, prin procesele de comprehensiune și negociere intersubiectivă a sensului/ semnificațiilor textelor; (2) promovarea unei participări subiective a elevilor la dialogul cu textul; (3) lărgirea canonului literar prin includerea unor texte din diverse domenii textual-tematice, în măsură să răspundă mai bine intereselor și nevoilor de cunoaștere ale elevilor, altfel spus, să favorizeze o apropiere a lecturii școlare de lectura privată (particulară, de plăcere, neobligatorie, necanonică, opțională, suplimentară etc.).

În ordinea de idei a cercetării mai sus menționate, reținem de asemenea că practica didactică a lecturii școlare în aria *Limbă și comunicare* ar trebui să se bazeze pe o nouă motivație pentru lectură, ceea ce implică (1) primatul textului și lucrul cu textul, (2) implicarea elevilor-cititori într-un dialog viu cu textul și (3) adaptarea demersului de înțelegere și interpretare la interesele de lectură ale elevilor, deschiderea acestui demers în orizontul așteptărilor literare ale elevilor și mutarea accentelor hermeneutice pe ceea ce textul literar comunică despre lume, în ordine identitară, ontologică și gnoseologică:

> „Cu alte cuvinte, efortul major este îndreptat înspre motivarea elevilor pentru lectură. În acest sens, accentul este pus pe ceea ce textul îi poate spune fiecăruia dintre cititorii săi, pe ceea ce textul comunică despre lume, dar și pe ceea ce, prin lectura literară, elevii pot afla despre sine. Textul devine în acest fel, în acest fel, cunoaștere a lumii, a celuilalt, dar și cunoaștere de sine.” (Sâmihăian, 2012: 7).

Prin urmare, lucrul cu textul literar nu trebuie exploatat reducționist, ca auxiliar sau ca vector purtător pentru practicarea vocabularului sau exersarea gramaticii, în virtutea prestigiului unui scriitor, a unui curent literar sau a vreunei ideologii estetice care poate fi recunoscută în textele limbii moderne studiate. Dimpotrivă, lectura

literară școlară, inclusiv prin recursul la textele multimodale, trebuie orientată și înțeleasă consecvent ca scop de sine stătător al învățării, de maximă importanță pentru cunoaștere și pentru dezvoltarea personală a elevilor, în sensul dobândirii autonomiei intelectuale individuale, precum și al emancipării și integrării socio-culturale a acestora:

> „Ceea ce școala poate însă face este să simplifice, să esențializeze perspectivele deja legitimate asupra evoluției fenomenului literar, astfel încât istoria pe care elevul o are de aflat să poată fi asimilată, integrată, apropriată. Așa cum am afirmat anterior, formarea profilului identitar prin cunoașterea literaturii române și a orizontului ei integrator permite, dincolo de cunoașterea trecutului, o mai bună înțelegere a prezentului; este un mod de înțelegere care presupune, pe de o parte, identificarea noului (elementele de noutate care definesc viziunea contemporană asupra omului, a lumii și a artei) și, pe de altă parte, recunoașterea vechiului (aspectele consacrate de epocile anterioare și perpetuate în prezent). (Pamfil, 2016: 54).

În acord cu cadrele *LiFT* & *PIRLS*, îndrumarea lecturii cu ajutorul cadrului *LSDGC – ERR* (Steele, J.; Meredith, K.; Temple, Ch., 1998: 23) le permite elevilor să-și stabilească scopuri pentru lectură, le menține implicarea activă în lectură, generează discuții productive, îi încurajează pe elevi să-și creeze și să-și pună propriile întrebări, îi ajută să-și exprime opiniile proprii, menține motivația pentru lectură a elevilor, creează o atmosferă în care părerile diferite sunt respectate, stimulează empatia elevilor față de personaje, creează un cadru propice reflecției asupra valorilor, stimulează implicarea critică a elevilor:

> „Îndrumând învățarea, profesorii devin mai mult decât surse de informații care trebuie memorate. Ei devin facilitatori ai învățării autentice de cunoștințe contextualizate (Meredith și Steele, 1995) pe care elevii le pot pune în practică în viitor. Rolul profesorului s-a transformat în cel de partener în procesul de învățare, proces în care elevii trebuie să se implice cu o minte activă și cu suficientă energie pentru a putea produce schimbările

personale cerute de achiziționarea unor cunoștințe durabile. Profesorii care folosesc un cadru pentru predare și învățare bazat pe implicarea activă a elevilor beneficiază de cunoștințele, schemele și creativitatea tuturor elevilor din clasă. Toți elevii devin profesori, iar clasa devine o comunitate de învățare serioasă." (Steele, J.; Meredith, K.; Temple, Ch., 1998: 15).

2. Racordarea fără echivoc la tendințele actuale în didactica specialității pe plan internațional. Sensuri și consensuri curricular-didactice referitoare la perspectiva pragmatică din aria didacticii limbilor moderne (abordarea pragmadidactică)

Stadiul, obiectivele și finalitățile cercetărilor unor științe despre limbă, literatură, cultură și civilizație sunt reflectate de didactica limbilor moderne respective. În condițiile acumulării actuale a unui mare număr de cunoștințe calitativ noi – de psihopedagogie, de (socio)(psiho)lingvistică, de teorie a semnalelor aloforme, de teorie a literaturii, de poetică, stilistică, pragmatică sau de neoretorică – studiul limbilor moderne ca limbi străine se plasează, din perspectivă didactică, pe un teren din ce în ce mai consolidat și mai generos în furnizarea modalităților de înțelegere a fenomenelor și a faptelor de limbă, literatură, cultură și civilizație.

Didactica limbilor moderne studiază principiile, legitățile, scopurile, obiectivele, ansamblul strategiilor, al metodelor și al procedeelor, sistemul mijloacelor și resurselor, precum și procesele de învățare specifice desfășurate pe baza materialului oferit de limbile moderne ca obiect de studiu. Didactica limbilor moderne este orientată teleologic în direcția formării la educabili a competenței aloglote, ca urmare a intensificării randamentului didactic al învățării codului aloglot, în dublu sens: în sens secvențial, ca nivel parțial de raportare la codul aloglot, și în sens procesual, ca nivel rezultativ sau integral de manifestare a codului aloglot, potrivit dezideratului competenței aloglote totale.

Didactica limbilor moderne este, în prezent, mai puțin tributară tehnicismului taxonomic și procedural decât era, spre exemplu, în a doua jumătate a secolului trecut. Didactica actuală nu mai este așadar preocupată de impunerea unui anumit ansamblu de resurse procedurale în defavoarea altora, ci, mai degrabă, de aspecte și interogații de ordin metodologic care ar putea conduce la găsirea unor răspunsuri la „provocările" didactice de ordin *general* sau *particular* decurgând din înțelegerea limbilor moderne ca obiecte de studiu cu structură integratoare.

Dintre provocările de ordin *general*, reținem în principal problema raportului dintre universalele lingvistice, culturale și didactice, respectiv problema criteriilor care servesc la elaborarea diferitelor modele operaționale ale didacticii: criterii psiho-pedagogice, socio-psiholingvistice (retorice, pragmatice, ecolingvistice ș.a.), istorice, interdisciplinare sau, mai recent, interculturale (limba modernă ca reprezentare a istoriei ideilor și mentalităților unui popor, a normelor culturale de organizare a suprastructurii sociale). Între provocările de ordin *particular* se disting problemele de tipologie contrastivă a limbilor și problema organizării situativ-tematice progresive și concentrice a materialului disciplinei (de unde, spre exemplu, întrebarea metodologică privitoare la ce tip de progresie să privilegiem din perspectiva unei didactici comunicativ-funcționale: o progresie „gramaticală" de tip semasiologic sau una pragmatică, de tip onomasiologic). Din perspectiva unei didactici funcționale, credem că se impune actualmente o progresie pragmatică a intervenției educaționale (a acțiunii didactice), o progresie de tip onomasiologic bazată pe criteriul rentabilității comunicaționale (dublată de o progresie de tip semasiologic la nivelul conținuturilor), care are ca punct de plecare crearea în comunicarea didactică a unor necesități de limbaj corespunzătoare celor specifice auditoriului (preuniversitar sau universitar) și producerea formelor lingvistico-didactice necesare satisfacerii acestor necesități idiolectice.

Didacticile limbilor moderne sunt puternic marcate la ora actuală de pătrunderea neoretoricii, prin privilegierea componentei sale pragmatice, la toate nivelele procesului didactic: definirea finalităților, a obiectivelor, a competențelor generale și specifice, a valorilor și atitudinilor implicate într-o didactică a limbilor moderne de tip comunicativ-funcțional; definirea publicului (auditoriul, educabilii, formabilii); definirea resurselor procedurale (ca „figuri" metodologice ale „întoarcerii" spre auditoriu); definirea necesităților didactice de limbaj educațional (idiolectul comunicării didactice) ș.a.

Relația de descendență intelectivă care se poate stabili între retorica generală, pe de o parte, ca gen proxim, și retorica didactică (prin componenta sa pragmatică), pe de altă parte, ca diferență specifică, reia în alt mod specific relația pedagogică dintre didactica generală, pe de o parte, ca gen proxim, și didactica specialității (cu metodica ei subsecventă), pe de altă parte, ca diferență specifică.

Retoricile didactice sunt retorici disciplinare, ale căror metodici corespunzătoare echivalează cu componentele pragmatice ale fiecăreia dintre disciplinele pentru care funcționează, de unde calificarea de „pragmadidactici" care li se poate atribui didacticilor limbilor moderne.

Așa cum arătam într-o serie de abordări anterioare ale acestei problematici (Breaz, 2011, 2013, 2015), există, fără îndoială, numeroase domenii ale retoricii generale pe care retoricile didactice moderne le pot exploata, cu consecințe semnificative la toate nivelele intervențiilor educaționale, grație instituirii unor valori ale cunoașterii reciproce și coresponsabile, ale comunicării autentice și ale recâștigării consensului teleologic și axiologic privitor la misiunea educației. Pierderea consensului dintre principalii actori ai procesului educațional s-a produs ca urmare a transformării treptate a disciplinelor în simple exerciții de condiționare excesivă, fie prin confiscarea autoritaristă a disciplinelor (prin tabuizarea sau fetișizarea

conținuturilor acestora), fie prin exhibarea pretenției de infailibilitate a judecăților de valoare și evaluare. Ca atare, reconsiderarea fundamentelor comunicării persuasive, din punctul de vedere al retoricii didactice, se justifică, în condițiile educației contemporane, ca reacție la o serie de provocări ale mediului educațional modern, derivând fie din diferitele manifestări ale relativei crize actuale de motivare pentru cariera didactică, respectiv ca urmare a tendinței de diminuare treptată a monopolului asupra educației deținut de actorii tradiționali din sistem, fie din diversele efecte ale crizei educației avansate, înțeleasă încă de la sfârșitul secolului trecut în termenii unei paradoxale incapacități sistematizante sau ai unei condiționări exagerate a beneficiarilor educației.

Se poate aprecia în acest context că retorica didactică oferă nu numai modele integratoare la toate nivelele cunoașterii și ale educabilității, respectiv modele pragmadidactice la toate nivelele persuasiunii didactice, ci și mijloacele descoperirii rațiunilor prime și ultime care, determinând schimbări ale opiniei și modificări ale comportamentelor auditoriului, conduc la câștigarea adeziunii acestuia, prin practica intențională a discursivității didactice în expresie eficientă. Aceasta face ca una dintre cele mai importante rațiuni pedagogice ale retoricii didactice să fie conferită de contribuția acesteia la (re)întemeierea dimensiunii persuasive a discursivității didactice, din perspectiva unui plan general al limbajului intențional, comun tuturor discursurilor educaționale. Retorica didactică poate fi înțeleasă, așadar, ca o neoretorică definind, în exercițiul intențional al interacțiunilor comunicative din mediul educațional, diferite ansambluri teoretice și practice de moduri și de modalități didactice de influențare deliberată a opiniilor, a convingerilor sau a comportamentelor auditoriului, atât prin acțiune persuasivă externă, cât și prin determinarea autopersuasiunii.

Situăm astfel retorica didactică (ca didactică pragmatică sau ca „pragmadidactică”) în sfera de manifestare a unei didactici speciale, definindu-i domeniul prin delimitarea acestuia la condițiile particulare ale folosirii comunicative a limbii în interacțiunea socială de tip educațional și la regulile de funcționare a sistemului limbii în cadrul procesului social al comunicării didactice, adică la regulile unei praxiologii lingvistico-didactice care reglementează adecvarea mijloacelor de acțiune comunicativă (formele și manifestările lingvistice) la scopul și situația comunicării didactice.

La baza constituirii retoricii didactice (a pragmadidacticii) a stat înțelegerea naturii praxiologice a utilizării limbii în activitatea socială de comunicare didactică, afirmarea caracterului social al practicii lingvistice în domeniul educațional. De aici, rolul important jucat în dezvoltarea pragmaticii de o teorie constituită în afara ei, aceea a actelor de vorbire, care sunt seturi de reguli referitoare la raportul dintre (a) *intenția de comunicare*, (b) *situația de comunicare* și (c) *mijloacele lingvistice de realizare* a intenției de comunicare. Se evidențiază astfel raporturile pragmaticii cu discipline al căror obiect vizează utilizarea limbajului în viața socială, cum sunt, între altele, socio- și psiholingvistica, psihologia și științele educației.

Didacticile limbilor moderne preiau din pragmatică în primul rând contextualizarea datului lingvistic și raportarea enunțului la diversele situații concrete de comunicare. Se poate considera, prin urmare, că pragmadidactica limbilor moderne definește acel domeniu teoretic și practic-aplicativ care studiază contextele predării/ învățării limbilor moderne în aria curriculară *Limbă și comunicare*, precum și proprietățile sistematice ale folosirii limbii în contexte educaționale mai largi (utilizarea sistemului limbii pentru realizarea unor diverse intenții de comunicare) sau mai restrânse, respectiv studiul limbii (limba-obiect și limba-studiu) în activitatea didactică de comunicare.

În aria curriculară *Limbă și comunicare*, conținuturile disciplinare sunt abordate pe baza modelului comunicativ-funcțional, ceea ce face ca aceste conținuturi să fie tratate ca bază de operare pentru structurarea competențelor, nu ca scopuri în sine. Ca atare, exprimarea conținuturilor (a) se realizează în termenii actelor de vorbire (funcții ale limbii prin care elevii explorează realitatea comunicării în scopul de a comunica eficient, responsabil, în contexte relevante); (b) se întemeiază pe înțelegerea lor în cadrul elementelor de construcție a comunicării (deschizătoare de căi spre reflecția asupra sistemului limbii); (c) se orientează potrivit unor tipologii ale textului literar/ nonliterar.

Tocmai perspectiva didactică pragmatică face ca, în producerea de mesaje orale, spre exemplu, exprimarea conținuturilor în termenii actelor de vorbire să mute accentele formative pe valorizarea (a) experiențelor de interacțiune (prin schimburi interlocutive); (b) a relevanței experiențiale a contextului de comunicare (inclusiv prin apelul la noile tehnologii); (c) a situațiilor în care formabilii pot recurge, în exprimarea orală, și la alte coduri, în afara codului lingvistic (codul iconic, codul muzical, codul coregrafic și alte coduri nonverbale: corporal, postural, gestual, mimic etc.).

3. Principii curriculare și programe școlare. Sensuri și consensuri referitoare la procesul de dezvoltare curricular-didactică la limbile moderne, de la ciclul gimnazial la ciclul liceal

În procesul de reînnoire și dezvoltare curriculară, de la ciclul gimnazial la ciclul liceal superior, au fost luate în considerare documentele europene privind achiziționarea competențelor-cheie în cadrul parcursului școlar și în cadrul învățării pe toată durata vieții: *Recomandarea Parlamentului European referitoare la competențele-cheie (Key Competences for Lifelong Learning – an European Reference Framework Recommendation of the European Parliament and of the Council* of 18

December 2006. In: *Official Journal of the EU*, thirty dec. 2006) și *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL)*, în ceea ce privește cele șase nivele de referință propuse.

Recursul sistematic la formulările din *CECRL* în descrierea competențelor a condus, pentru gimnaziu, la redactarea unei singure programe pentru *Limba modernă 1*, indiferent de limba de studiu aleasă (dat fiind faptul că nivelele de referință nu sunt definite în funcție de specificitatea unei limbi, ci de achiziția de comunicare pe o anumită tipologie). Această opțiune în proiectarea curriculară accentuează o dată în plus centrarea pe competențe de comunicare și nu pe conținuturi lingvistice specifice, acestea din urmă fiind privite ca bază de operare pentru dezvoltarea competențelor. Seturile de competențe specifice corelate cu formele de prezentare a conținuturilor constituie așadar esența noilor programe și ele sunt comune, la nivelul fiecărui tip de programă, tuturor limbilor moderne studiate.

Curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial din România se axează pe *formarea* a 8 competențe-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți, între care și competența de comunicare în limbi moderne (învățate ca limbi străine), iar curriculumul național pentru învățământul liceal este centrat pe *dezvoltarea* și *diversificarea* acestor competențe. Cele 8 competențe-cheie recomandate de către Parlamentul și Consiliul European trebuie privite în ansamblu și nu izolat, fiind un construct complex cu multiple relaționări și întrepătrunderi, consonante cu societatea interconectată din care cetățeanul european face parte.

Asigurarea progresiei competențelor lingvistice în cadrul procesului de dezvoltare curriculară specific studiului limbilor moderne de-a lungul tuturor ciclurilor din sistemul nostru de învățământ reprezintă condiția fundamentală pentru atingerea standardelor stabilite prin *CECRL.*

Lecturile curricular-didactice ale noilor programe de limbi moderne evidențiază, de la un nivel de învățământ la altul, o serie de linii de coerență didactică (axe de continuitate și de evoluție progresivă) care probează armonizarea competențelor generale, detaliate în competențe specifice și corelate cu activități de învățare corespondente, potrivit documentului-cadru *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a IX-a în anul școlar 2021-2022. Limbi moderne* (2021), în care sunt prezentate variante de compatibilizare și armonizare a competențelor generale și specifice, în contextul tranziției de la clasa a VIII-a la clasa a IX-a. Acest document-cadru autohton de referință (2021) analizează comparativ procesul de dezvoltare curriculară presupus de tranziția de la ciclul gimnazial (secundar superior) la ciclul liceal (inferior), din perspectiva compatibilizării competențelor și a evidențierii elementelor de continuitate (linii de coerență didactică) în ceea ce privește adaptarea tematicii, a elementelor de construcție a comunicării și a funcțiilor comunicative ale limbii (actele de vorbire), pentru asigurarea continuității achizițiilor lingvistice de la finalul nivelului gimnazial, în raport cu cele prevăzute în programa aferentă clasei a IX-a și, în perspectivă, cu cele specifice ciclului liceal superior.

Luând în considerare „prevalența învățării online în ultimii doi ani școlari" (2021: 3), documentul consideră oportună recomandarea unor aplicații digitale folosite la crearea de resurse educaționale, alături de website-uri de interes didactic și informațional, pentru limbile moderne L1-2-3 (exemplele sunt date pentru limba engleză, limba japoneză, limba franceză, limba spaniolă, limba italiană și limba portugheză). În ceea ce privește strategiile didactice de proiectare a sarcinilor de predare-învățare-evaluare centrate pe competențe, ideea călăuzitoare este că toate conținuturile trebuie valorificate din perspectiva formării și dezvoltării competențelor prevăzute în programele școlare, iar resursele procedurale aferente trebuie să

angajeze o mare varietate de metode și tehnici de lucru centrate pe stimularea gândirii critice și creative, a stabilirii de conexiuni, relaționări și inter-relaționări, a exprimării punctului de vedere personal argumentat, în vederea atingerii standardelor lingvistice prevăzute de *CECRL* și a participării active a elevilor la procesul de învățare. Remarcabile sunt în acest sens, din perspectiva procesului de dezvoltare curricular-didactică și a utilizării instrumentelor de evaluare, exemplificările de aplicații practice din *Repere metodologice* (2021): activități de predare-învățare cu sarcini de lucru specifice fiecărei competențe generale, teme de proiect, precum și activități de evaluare (teste însoțite de bareme de evaluare și notare, structuri orientative pentru lucrările scrise semestriale). Propunerile de resurse educaționale se constituie în exemple orientative, bazate pe idei de proiectare a sarcinilor de lucru utilizate în clasă.

Programele de gimnaziu pentru disciplina *Limba modernă 1*, clasele a V-a – a VIII-a, au alocate 2 ore pe săptămână în trunchiul comun (TC) și propun continuarea structurării competențelor de comunicare începute în ciclul primar, conducând spre achiziții specifice nivelului A2+ din *CECRL*, la finalul ciclului secundar. Aceasta presupune ca, la finalul clasei a VIII-a, elevii care studiază *Limba modernă 1* în 2 ore pe săptămână să aibă structurate competențe compatibile nivelului A2 din *CECRL* și să fi început să dezvolte deja câteva dintre competențele specifice nivelului B1 din *CECRL*. Opțiunea unei racordări sistematice a programelor de limbi moderne la *CECRL* este motivată de raportarea achizițiilor de comunicare în limbi străine la aceste referințe agreate la nivel european în majoritatea contextelor de mobilitate. S-a optat astfel pentru organizarea unei oferte de învățare compatibile, care să nu mai necesite și alte punți de ajustare sau definiri de concordanțe pe parcursul școlar sau la absolvirea școlii. În dezvoltarea programei pentru disciplina *Limba modernă 1*, reperul esențial este dat așadar de descriptorii de nivel A2

din *CECRL*, iar spre sfârșitul gimnaziului au fost incluse și unele formulări corespunzătoare nivelului B1 din *CECRL*.

Programele de gimnaziu pentru disciplina *Limba modernă 1 – STUDIU INTENSIV*, clasele a V-a – a VIII-a, poate avea alocate 4 ore pe săptămână (2 ore din trunchiul comun și 2 ore din curriculum la decizia școlii). În acest context, programa școlară pentru studiul intensiv al *Limbii moderne 1* din ciclul secundar continuă achizițiile de comunicare începute în ciclul primar, conducând la finalul gimnaziului spre achiziții specifice nivelului B1, conform *CECRL*. În dezvoltarea programei pentru disciplina *Limba modernă 1 – STUDIU INTENSIV*, reperul esențial este dat așadar de descriptorii de nivel A2 și de nivel B1 din *CECRL*.

Pornind de la regimul de predare a limbii moderne în ciclul superior al liceului, curriculumul pentru clasele a XI-a și a XII-a liceu (filierele teoretică și vocațională) este termenul final al utilizării, de-a lungul parcursului curricular anterior, a următoarelor tipuri de programe:

- *PROGRAMA 1*, pentru *limba modernă 1*, pentru elevii care au început studiul limbii moderne în clasa a III-a;
- *PROGRAMA 2*, pentru *limba modernă 2*, pentru elevii care au început studiul limbii moderne în clasa a V-a;
- *PROGRAMA 3*, pentru *limba modernă 3*, pentru elevii care au început studiul limbii moderne în clasa a IX-a, în locul uneia dintre cele studiate în gimnaziu, precum și pentru elevii din învățământul în limbile minorităților naționale care au început studiul limbii moderne în clasa a IX-a și pentru care studiul celei de a doua limbi moderne este la decizia școlii.

Structurarea programelor de limbi moderne 1-2-3 pentru ciclul superior al liceului, pe filiere, profiluri și specializări a fost elaborat pe baza următoarelor principii:

I. *Practica rațională a limbii:* prin dezvoltarea competențelor de *receptare* orală sau scrisă, de *producere* de mesaje orale sau scrise, de *interacțiune* în comunicarea orală sau scrisă și de mediere și *transfer* a mesajelor orale sau scrise, elevul va putea, în limitele cunoștințelor dobândite, să decodifice și să producă, atât oral cât și în scris, mesaje corecte și adecvate funcțional și comunicativ;

II. *Formarea și dezvoltarea de competențe de comunicare și interacțiune*: elevul va fi capabil să utilizeze conștient și adecvat funcțional modalități și tehnici de comunicare și interacțiune (orală și în scris) în diverse contexte comunicative sociale generale și specializate.

III. *Dezvoltarea unor tehnici de muncă intelectuală în vederea învățării pe toată durata vieții*: elevul va învăța să utilizeze strategii și tehnici de studiu cu ajutorul cărora să valorifice cunoștințe și deprinderi achiziționate prin studiul altor discipline, să utilizeze informații din tabele, scheme, grafice, să folosească dicționare și alte tipuri de lucrări de referință, alte surse de informare, inclusiv baze de date și Internetul.

Obiectivul fundamental al studierii limbilor moderne în ciclul superior al liceului este achiziționarea și dezvoltarea de către elevi a competențelor de comunicare necesare pentru o comunicare adecvată situațional/ acceptată social, prin însușirea de cunoștințe, deprinderi și atitudini specifice. Din această perspectivă, noul curriculum de limbi moderne pentru ciclul superior al liceului construiește – pe baza achizițiilor dobândite până la sfârșitul învățământului obligatoriu și, în continuare, în ciclul liceal inferior – competențe de comunicare în limba modernă derivate dintr-un consens larg, european și contribuie la dezvoltarea și aprofundarea de competențe-cheie în alte 3 domenii de competențe-cheie identificate la nivel european și asumate și de sistemul de învățământ românesc: (1) c0mpetența de *„a învăța să*

înveți"; (2) competențele *interpersonale, interculturale, sociale și civice*; (3) competența de *„sensibilizare la cultură"*.

Conținuturile noilor programe de limbi moderne în ciclul superior al liceului sunt structurate în trei compartimente: (1) *Domenii tematice și teme*; (2) *Funcții comunicative ale limbii*; (3) *Elemente de construcție a comunicării*. *Domeniile tematice* constituie contextul pentru realizarea activităților de învățare pe parcursul orelor de limbă modernă și vor delimita tematica vizată în evaluare, *funcțiile comunicative ale limbii* precizează actele de vorbire utile pentru adecvarea funcțională a comunicării, care vor fi exersate și utilizate de elevi, iar *elementele de construcție a comunicării* se referă la categoriile de structuri lingvistice care vor fi achiziționate, cu care se va opera pe parcursul activităților și care vor fi utilizate în comunicare. Pentru finele claselor a XII-a de liceu teoretic și vocațional, nivelele-țintă performative vor fi echivalente cu următoarele nivele ale descriptorilor de performanță din *CECRL*: *Limba modernă 1*: - nivelul B 2 pentru toate competențele; *Limba modernă 2*: nivelul B 2 pentru competențele de receptare orală și scrisă, respectiv nivelul B 1 pentru competențele de exprimare orală și scrisă; *Limba modernă 3*: - nivelul A 2 pentru toate competențele.

Exigențele curricular-didactice actuale exprimă un evident consens referitor la tipurile de activități și exerciții indicate pentru atingerea celor 4 competențe generale ale studiului limbilor moderne în ciclul liceal, cu un accent explicit pe proiectele individuale sau de grup. În afara acestui consens prioritar, celelalte forme de exersare recomandate pentru demersul didactic vizează o anumită progresie pragmatică, relevabilă pentru fiecare dintre cele 4 competențe generale la care ne vom referi mai jos.

1. Receptarea mesajelor transmise oral sau în scris în diferite situații de comunicare

În cazul acestei competențe generale, linia de coerență didactică care poate fi recunoscută ca axă de continuitate și evoluție evidențiază trecerea progresivă de la exercițiile de comprehensiune elementară (exerciții de identificare de informații, de identificare și discriminare între informații factuale și opinii/ puncte de vedere, de completare de texte lacunare, de selectare de detalii specifice dintr-un text oral/ scris), la exercițiile de procesare a sensului, în vederea înțelegerii de ansamblu a mesajului oral sau scris: exerciții de confirmare a înțelegerii sensului global dintr-un mesaj oral/ text scris; exerciții de confirmare a înțelegerii prin efectuarea de acțiuni pe baza informațiilor obținute pe cale orală/ prin lectură; exerciții de confirmare/ clarificare și de solicitare a confirmării/ clarificării sensului; exerciții de desprindere / înțelegere a ideilor dintr-un text (descriere, raport, grafic, prezentare, povestire etc.); exerciții de identificare a sensului unor elemente de text nefamiliare într-un mesaj oral sau scris; exerciții de utilizare a unor materiale de referință pentru decodificarea sensului unor elemente de text nefamiliare.

2. Producerea de mesaje orale sau scrise adecvate unor contexte variate de comunicare

În cazul acestei competențe generale, sunt relevabile două linii de coerență didactică care evidențiază (1) trecerea de la acte de vorbire simple la acte de vorbire mai complexe, respectiv (2) trecerea de la exercițiile de exprimare orală, la exercițiile de redactare, ajungându-se la exercițiile de utilizare a unor materiale de referință pentru a verifica corectitudinea informației și a limbii folosite.

Din prima categorie fac parte câteva importante categorii de acte de vorbire: exerciții de solicitare și oferire de informații, prin formulare de întrebări și răspunsuri; exerciții de oferire și solicitare de instrucțiuni în vederea îndeplinirii unei sarcini de lucru: exerciții de solicitare/ oferire de clarificări/ explicații, atunci când informațiile/ instrucțiunile/ cerințele de lucru nu sunt bine înțelese.

Din cea de-a doua categorie fac parte exercițiile care evidențiază în primul rând trecerea treptată de la (i) modalitățile exprimării orale monologale, la (ii) modalitățile dialogale: (i) exerciții de prezentare, relatare orală/ (re)povestire, monolog, descriere (pe bază de plan); (ii) dialoguri, discuții, conversații dirijate sau libere, comentariu, interviu, joc de rol, dezbatere pe teme date. Tot în cea de-a doua categorie se înscriu exercițiile de redactare, și tot în ordinea evoluției de la simplu la complex: exerciții de redactare pe bază de plan; exerciții de redactare în vederea dezvoltării acurateței informației și a limbajului (paragraf, rezumat etc.); exerciții de redactare (paragraf, rezumat, eseu structurat; exerciții de redactare de texte funcționale generale sau specifice (corespondență, cerere, raport, completare de formulare în situații de viață cotidiană).

3. Realizarea de interacțiuni în comunicarea orală sau scrisă

Cea mai importantă linie de coerență didactică care poate fi evidențiată în cadrul activităților vizând antrenarea și dezvoltarea acestei competențe relevă ordinea pragmatică a adecvării discursului oral la context (exerciții de reformulare, clarificare și adaptare), respectiv ordinea retorică a adaptării tipologiei textuale (din comunicarea scrisă) la context, la subiect și la cititorul intenționat.

Exercițiile de lucru în perechi sau în grup se înscriu de asemenea pe o axă de continuitate și evoluție care evidențiază o dată în plus trecerea progresivă de la forme mai simple de realizare a interacțiunilor, bazate pe jocuri de rol și simulări (convorbiri telefonice, mesaje telefonice, dialoguri, conversații, discuții etc.), la forme de activitate interactivă mai complexe: formulare/ ordonare/ esențializare a unor idei / enunțuri; exerciții de susținere a unor prezentări (pe bază de materiale pregătite în prealabil); exerciții de construire/ interpretare a unui interviu; dezbateri, confruntări de opinii și puncte de vedere legate de anumite domenii de activitate.

4. Transferul și medierea mesajelor orale sau scrise în situații variate de comunicare

Și în cadrul acestei competențe generale, exercițiile de lucru în perechi sau în grup se înscriu de asemenea pe o linie de coerență didactică relevabilă în ordinea trecerii progresive de la forme mai simple de realizare a transferului și a medierii mesajelor orale sau scrise (exerciții de rezumare sau exerciții de transformare, oral și în scris, a unui dialog/ text dialogat în unul narativ), la forme de transfer și mediere mai complexe, cum ar fi exercițiile de reformulare și transpunere în alt registru funcțional sau exercițiile de traducere și retroversiune.

Structura celor 4 competențe generale pentru ciclul liceal, corelată cu tipurile de conținut din cele 3 compartimente deja menționate – (1) *Domenii tematice*; (2) *Funcții comunicative*; (3) *Elemente de construcție a comunicării* – oferă, în termenii nivelelor-țintă *CECRL* pentru Limba modernă 1-2-3, un cadru adecvat și util pentru procesul de evaluare a învățării, sprijinindu-l și asigurându-i un caracter practic și transparent. Astfel, gradul de achiziționare a competențelor de comunicare ale elevilor va putea fi măsurat continuu și sistematic în cadrul evaluării formative, pe tot parcursul procesului didactic.

Pentru a se crea condițiile de realizare a unei evaluări unitare și standardizate a nivelului de achiziție a competențelor, evaluarea se va realiza cu ajutorul unor instrumente și probe elaborate în deplină concordanță cu competențele prescrise de noile programe și prin menținerea unui raport just între cele mai importante două criterii de elaborare și exploatare a itemilor: *obiectivitatea în notare* și *tipul de răspuns așteptat*. Dezirabilă ar fi – din unghiul *obiectivității în notare* – o deplasare de accent dinspre itemii obiectivi și semiobiectivi de evaluare, utilizați poate cu prea mare insistență în evaluarea din învățământul desfășurat online, înspre itemii subiectivi de evaluare, adică aceia care reclamă un răspuns deschis sau liber: itemi de tip

rezolvare de probleme sau itemii de tip eseu structurat sau nestructurat.

Prin echilibrarea ponderii pe care o determină în ce privește folosirea în evaluare a itemilor obiectivi și semiobiectivi, această deplasare de accent ar putea conduce în direcția unui regim de tip *„blended Learning”* al procesului de predare-învățare din învățământul filologic actual, regim hibrid în care aportul complementar al itemilor subiectivi este chemat să favorizeze și să testeze rezultatele superioare ale învățării. Din perspectiva *tipului de răspuns așteptat* în evaluare, credem că trebuie de asemenea ponderat recursul la itemii pentru care răspunsul este selectat sau marcat dintr-o listă de opțiuni, în favoarea itemilor al căror răspuns trebuie elaborat. Această necesitate se bazează pe faptul că, dincolo de numeroasele virtuți care recomandă utilizarea itemilor obiectivi și semiobiectivi în orice probă scrisă sau test de examen, exploatarea exagerată a acestor categorii de itemi relevă o servitute majoră, aceea de a fi vizate și evaluate astfel doar rezultate ale unor nivele cognitive inferioare, respectiv cunoștințe, deprinderi și capacități de bază:

> „Chiar dacă în paragrafele precedente am prezentat exemple de rezultate superioare ale învățării testate de itemi obiectivi și semiobiectivi, totuși itemii respectivi aveau în vedere capacitatea elevului de a identifica și nu de a formula, descrie, prezenta, explica diferite concepte și relații, de a argumenta sau de a propune metode de rezolvare. Acest fenomen are loc deoarece în cazul itemilor obiectivi elevul trebuie să selecteze răspunsul și nu să-l construiască. Itemii care înlătură acest dezavantaj – sau, mai bine spus, completează spectrul tipurilor de itemi – sunt cei care solicită un răspuns deschis (liber). Așadar, aceștia testează obiective ale învățării care vizează originalitatea, creativitatea și caracterul personal al răspunsurilor.” (Stoica, 2003: 74).

Experiența activităților desfășurate în regim online a relevat fără dubiu faptul că modalitățile (metode, instrumente) tradiționale de

evaluare nu pot acoperi întreaga gamă de rezultate școlare care trebuie evaluate. În vederea realizării unei evaluări formative relevante a rezultatelor învățării este necesar să se aibă în vedere nu numai evaluarea produselor învățării elevilor în termenii cunoștințelor declarative, ci și evaluarea continuă a proceselor de învățare și a competențelor achiziționate, a atitudinilor dezvoltate și a progresului elevilor, în termenii pragmatici ai rentabilității, ai randamentului și ai succesului în comunicare. În aceste condiții, pentru a obține cât mai multe date relevante privind progresul școlar, este necesar ca profesorii să facă apel și la metodele și instrumentele alternative sau complementare de evaluare. Prin urmare, pentru evaluarea formativă a achizițiilor elevilor (în termeni deopotrivă cognafectivi, performativi și atitudinali), a competențelor lor de comunicare și inter-relaționare și a atitudinilor dezvoltate de către aceștia, se recomandă utilizarea *proiectului* și a *portofoliului*, în tripla calitate didactică a acestora: (1) *documente* – (2) *activități* – (3) *metode/ instrumente* de evaluare/ autoevaluare.

Evaluarea formativă, continuă și regulată este implicită demersului didactic curent în orele de limbi moderne, permițând atât profesorului, cât și elevului să realizeze nivelul de achiziție a competențelor și a cunoștințelor dobândite, să identifice lacunele și cauzele lor, să facă remedierile care se impun în vederea reglării procesului de învățare-predare. Pentru a conferi evaluării un grad cât mai mare de validitate, probele de evaluare vor putea fi construite astfel încât să integreze elemente din două sau mai multe competențe, pentru a modela cât mai aproape de realitatea educațională modul în care se realizează comunicarea în activitatea didactică.

De altfel, în contextul unui model curricular centrat pe competențe, întregul sistem de evaluare ar trebui reconsiderat în paradigma așa-numitei evaluări formative pentru învățare. Linia de coerență didactică care ar putea asigura armonizarea în plan paradigmatic și sintagmatic a finalităților procesului de predare-

învățare-evaluare ar putea fi reperată și exploatată pornind de la analiza rezultatelor la testările naționale și a bunelor practici internaționale în domeniul limbilor moderne, în vederea reglării dezvoltării curricular-didactice și a procesului de evaluare, ca și pentru stabilirea unor strategii de intervenție la nivelul articulării dintre formarea inițială pentru cariera didactică a studenților din învățământul filologic actual și formarea lor continuă ca profesori de limbi moderne în sistemul nostru de învățământ.

BIBLIOGRAFIE

*** (2003). Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenia europeană”. *CADRUL EUROPEAN COMUN DE REFERINȚĂ PENTRU LIMBI: ÎNVĂȚARE, PREDARE, EVALUARE”.* Traducere din limba franceză coordonată și revizuită de Gheorghe Moldovanu. Chișinău, Republica Moldova.

*** (2004). Anexa nr. 2 la OMEC Nr. 4598/ 31.08.2004. Programă școlară pentru clasa a IX-a/ a X-a. Ciclul inferior al liceului. Limba modernă [...]. București: MEC.

*** (2006). Anexa nr. 2 la Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 5959/ 22.12.2006. Programe școlare pentru ciclul superior al liceului. LIMBA MODERNĂ 1-2-3. Filiera teoretică, toate profilurile și specializările. Filiera vocațională, toate profilurile și specializările. Clasele a XII-a. București: MEC.

*** (2006). OMEC Nr. 3252/ 13.02.2006. Programe școlare pentru ciclul superior al liceului. Filiera teoretică și vocațională. Programa/ Limbi moderne. Clasele a XI-a – a XII-a. București: MEC.

*** (2006). OMEC Nr. 3410/ 07.03.2006. Programe școlare pentru ciclul superior al liceului. Filiera teoretică, toate profilurile și specializările. Programa/ Limba modernă 1-2-3. Clasele a XI-a – a XII-a. București: MEC.

*** (2006). OMEC Nr. 3488/ 23.03.2006. Programe școlare pentru ciclul superior al liceului. Filiera tehnologică. Limba modernă [...], Clasa [XI-XIII]. București: MEC.

*** (2009). Anexa nr. 1 la OMECI Nr. 5099/ 09.09.2009. Programă școlară. Ciclul inferior al liceului. Limba modernă […] 2 pentru clasa a IX-a/ a X-a. București: MECI.

*** (2013). Anexa nr. 2 la Ordinul Ministrului nr. 5023/ 12.09.2013 privind aprobarea Programelor școlare pentru învățământul liceal – clase cu program de studiu în regim bilingv, la disciplina: limba modernă […], Clasa [IX-X]. Programe școlare pentru ciclul inferior al liceului LIMBI MODERNE. București: MEN.

*** (2016). OMENCS Nr. 3590/ 5 aprilie 2016. *Plan-cadru de învățământ pentru gimnaziu*. București: OMENCS.

*** (2017). Anexa nr. 2 la Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 3393/ 28.02.2017. Programa școlară pentru disciplina LIMBA MODERNĂ 1. Clasele a V-a – a VIII-a. București: MEN.

*** (2017). Anexa nr. 2 la Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 3393/ 28.02.2017. Programa școlară pentru disciplina LIMBA MODERNĂ 1 – studiu intensiv. Clasele a V-a – a VIII-a. București: MEN.

*** (2017). Anexa nr. 2 la Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 3393/ 28.02.2017. Programa școlară pentru disciplina LIMBA MODERNĂ 2. Clasele a V-a – a VIII-a. București: MEN.

*** (2017). OMEN Nr. 3393/ 28.02.2017 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul gimnazial. București: MEN.

*** (2021). Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a IX-a în anul școlar 2021 – 2022. Limbi moderne. București: Ministerul Educației. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație.

Andersen, Kent (coord.) (2004). *Cinci metode bazate pe comunicare pentru predarea limbilor străine*. Pitești: Editura Universității din Pitești.

Bocoș, Mușata (2005). *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.

Breaz, Mircea (2011). Didactica funcțională, o nouă pragmadidactică. În: Mândâcanu, Virgil; Opriș, Dorin; Scheau, Ioan (editori), *Fundamente ale educației umaniste*. pp. 126-137. Republica Moldova, Chișinău: Editura Pontos.

Breaz, Mircea (2013). Retorică și discurs tautologic în comunicarea didactică persuasivă. Cluj-Napoca: Editura ASCR.

Breaz, Mircea (2015). A Plea in Favour of Didactic Rhetoric. In: Marius Vasiluță Ștefănescu (ed.*), Social research: theory and practice.* pp. 92-112. București: Pro Universitaria.

Jonnaert, Philippe; Ettayebi Moussadak; Defise, Rosette (2010). *Curriculum și competențe. Un cadru operațional.* Cluj-Napoca: Editura ASCR.

Minder, Michel (2011). Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare – Cognitivismul operant. Cluj-Napoca: Editura ASCR.

Pamfil, Alina (2016). *Didactica literaturii. Reorientări*. București: Editura ART.

Perrenoud, Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

Popelard, Marie-Dominique, Vernant, Denis (2003). *Elemente de logică*. Iași: Institutul European.

Popovici, Dumitru (2000). *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura Aramis.

Sâmihăian, Florentina (2012). Investigarea și stimularea interesului pentru lectură al elevilor. București: Politehnica Press.

Steele, Jeannie L.; Meredith, Kurtiss S.; Temple, Charles (1998, 2000). *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice.* I-II. Cluj-Napoca: Casa de Editură și Tipografia Gloria – București: Centrul Educația 2000+.

Stoica, Adrian (2003). *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică.* București: Humanitas educațional.

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR INTEGRATE PRIN PREDAREA LIMBII FRANCEZE ÎN ROMÂNIA. BUNE PRACTICI PENTRU UTILIZAREA MANUALELOR DIGITALE

ANCA PORUMB

Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Manualele școlare au reprezentat întotdeauna suportul de bază în activitatea de predare/învățare/evaluare, încercând să răspundă cât mai bine nevoilor din perioada în care au fost utilizate la clasă.

Criticate sau apreciate, manualele școlare de limbă franceză au evoluat în același timp cu metodologiile/abordările propuse în didactica predării limbii, plecând de la dezvoltarea unor competențe mai mult elitiste și ajungând, în secolul al XXI-lea, la dezvoltarea unor competențe integrate, care vor ajuta la formarea viitorului adult, care să folosească limba franceză în diferite domenii din viața reală.

Articolul pleacă de la directivele europene și își propune să arate importanța predării/învățării unei limbi străine, în cazul nostru, limba franceză, prin intermediul competențelor integrate, pentru a se crea un echilibru între competențele de comunicare generale și cele menționate.

Cuvinte-cheie: *competențe integrate, manual digital, EMILE, clasa bilingvă, FOS.*

Abstract

The development of integrated competences by teaching French in Romania. Good practices for using digital manuals.

The textbook has always been the basic support in the teaching/ learning/ assessment process and has tried to respond as well as possible to the needs of the period in which they were used in class.

Criticized or appreciated, French language textbooks have evolved gradually in connection to the methodologies/ approaches proposed in language teaching, starting from the development of elitist skills, and reaching, in the 21st century, the development of integrated skills, which will help the future adult to use the French language in various areas of real life.

The article starts from the European directives and aims to show the importance of teaching / learning a foreign language, in our case, French, through integrated skills, to create a balance between speaking skills and integrated ones.

Keywords: *integrated skills, e-book, CLIL, bilingual class, French for specific purposes.*

EMILE[1] - O ABORDARE METODOLOGICĂ INOVATOARE. ASPECTE GENERALE

Cu rădăcini mult mai vechi[2], această abordare a început să prindă contur după 1990 când remarcăm o preocupare a Uniunii Europene pentru ideea de multiculturalitate, interculturalitate, plurilingvism, termeni care vor sta la baza tuturor politicilor de învățare a limbilor străine. *Cadrul european comun de referință pentru limbi* din 2001 trasează clar abilitățile pe care trebuie să le aibă orice persoană care învață o limbă străină, prin stabilirea nivelurilor de limbă de la A1 la C2 și, în mod constant, rețeaua Eurydice informează și îmbunătățește metodologia de achiziție a unei limbi. Numitorul comun al celor două îl găsim în afirmația de mai jos, care rezumă

[1] Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère.
[2] Vezi teoria socioconstructivistă a lui Vîgotsky (1978) sau cea a lui Krashen (1987).

perfect obiectivul actual al predării/ învățării/ evaluării unei limbi moderne:

> ... întrucât educația trebuie înțeleasă în sens larg ca un proces permanent, pe tot parcursul vieții, de la învățământul preșcolar la cel universitar, incluzând educația și formarea profesională (EFP) și formele de învățare informală și non-formală, al cărui scop este dobândirea unor competențe interdisciplinare care să le permită tuturor dezvoltarea potențialului personal și profesional, participarea deplină în societate și tranziția reușită către piața muncii. (Raport referitor la *Spațiul european al educației: o abordare comună și cuprinzătoare*)[3]

Mai mult, un alt obiectiv pe care și-l propune abordarea integrată este și acela de a dezvolta elevilor capacitatea de a combina ceea ce Coyle[4] numește „cei 4 C”: *conținuturi, comunicare, cogniție, cultură*. Așa ne putem explica de ce conținuturile care vizează dezvoltarea competențelor integrate se găsesc, în manuale, la rubrica elemente interculturale.

România a fost receptivă încă de la început și a adoptat politica educațională a UE, prin instituirea de clase cu predare intensivă sau bilingvă a limbii franceze, dar care nu atingeau complet obiectivele unui învățământ integrat. Singurele materii predate în limba franceză, istoria și geografia Franței, nu erau suficiente pentru a le dezvolta viitorilor actori sociali competențele necesare pentru piața muncii.

O perioadă foarte îndelungată, învățarea limbii franceze s-a pliat integral pe dezvoltarea competențelor de comunicare din *Cadrul european*, neglijând aspectul integrat la clasele cu predare în regim normal (două ore pe săptămână) la care ne raportăm în acest articol.

Câteva dintre caracteristicile predării integrate ne vor confirma avantajele dezvoltării acestor competențe și vom înțelege impactul

---

3 https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2021-0291_RO.html.

4 Coyle D., (2000), *Apprentissage d'une discipline non linguistique et d'une langue : une approche intégrée*, în *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*.

puternic pe care l-a avut introducerea manualelor digitale, anulând, astfel, inegalitatea existentă între clasele bilingve și cele normale, atât pentru elevii care studiază franceza ca L1, cât și pentru cei care o studiază ca L2:

- profesorul devine un animator al orelor;
- pedagogia activă constituie baza tuturor activităților didactice;
- lucrul în grupe sau în tandem este privilegiat;
- învățarea se face prin cooperarea între membrii grupului;
- activitățile didactice sunt practice și au legătură cu viața reală (*les tâches)*;
- pedagogia proiectului este mereu prezentă;
- elevii au o mare autonomie în învățare;
- emiterea de ipoteze este privilegiată;
- acumularea unui vocabular specific diferitelor domenii.

Aceste caracteristici enumerate mai sus se regăsesc în descrierea manualelor de către autorii lor, demonstrând interesul pentru o predare integrată prin utilizarea limbii franceze.

Construit în jurul unei *abordări comunicativ-acționale,* acest manual de franceză este un instrument dinamic, dar în același timp bine structurat. Însoțiți de personajele principale ale cărții, elevii vor deveni ei înșiși *actori ai cursului de limbă străină, care îndeplinesc sarcini, iau decizii*, își pun în valoare imaginația și pun în practică achizițiile *în mod participativ și ludic.* (Vlad, Raisa Elena, Gulie, Dorin, (2019). *Limba franceză L1*, manual pentru clasa a VII-a, Editura Litera, București.)

MANUALUL DIGITAL ÎN ROMÂNIA

Anul 2013 se caracterizează prin primele tentative de introducere a manualului digital în învățământul preuniversitar

românesc, identificându-se, la nivel de minister[5], nevoia de a adapta procesul de predare-învățare-evaluare la cerințele actuale ale generației de elevi. Apare, astfel, platforma www.manuale.edu.ro, iar primii care beneficiază de acest tip de manuale sunt elevii din clasele primare I și a II-a.

Începutul nu este deloc ușor, manualele în format digital vor întârzia să apară pe platforma menționată, însă, în 2014, situația se remediază și putem accesa din ce în ce mai multe manuale digitale care acoperă toate disciplinele predate în ciclurile primar și gimnazial, nefiind încă realizate manualele pentru liceu.

Forma pe care o ia manualul digital, formatul PDF, stârnește și ea unele controverse, existând voci care vor susține imposibilitatea creării de activități multimedia în acest format. Reticența trebuie înțeleasă ținând cont de procesul de evoluție al manualului digital, care, la începutul anilor 1990, ia o formă statică, permițând doar proiectarea paginilor, fără a include și activități multimedia. Laura Elena Berenguer[6] descrie istoricul manualului, ajutându-ne să înțelegem mai bine traseul parcurs de acesta până la formatul pe care îl folosim astăzi la clasă: „Primele manuale electronice care au apărut în anii 1990 permiteau doar accesul la versiunea PDF statică a unui document imprimat. A fost nevoie de mai mult de zece ani pentru a apărea un manual electronic care să vizeze eliberarea de constrângerile formatului carte din punct de vedere al prezentării, al vizualizării și al exploatării documentelor."[7] (trad.n.)

---

[5] Vezi site-ul www.economie.hotnews.ro, unde Ministrul Educației, Remus Pricopie, face declarații referitoare la nevoia de introducere a unui manual digital, recunoscând faptul că tehnologia și instrumentele informatice „trebuie folosite mai mult."

[6] Laura Elena Berenguer, *Le manuel numérique : un nouveau défi pour le professeur de FLE* in *Synergies Argentine*, no. 3, 2015, pp. 25-33.

[7] „Les premiers manuels électroniques parus dans les années 1990 donnaient simplement accès à la version PDF statique d'un document imprimé. Il a fallu un peu plus de dix ans pour voir paraître un manuel électronique visant à se libérer des contraintes du papier du point de vue de la présentation, de la visualisation et de l'exploitation des documents."

Manualul digital românesc răspunde, în mare măsură, cerințelor menționate pe site-ul ministerului și în bibliografia de specialitate:

→ să conțină activități multimedia
→ să fie interactiv
→ să permită o pedagogie colaborativă
→ vizualul să fie completat de auditiv
→ să poată fi utilizat on-line și offline
→ să fie personalizabil.

STRUCTURA MANUALULUI DIGITAL DE LIMBA FRANCEZĂ

Manualul digital de limbă franceză, chiar și în formatul lui actual, în România și în alte țări[8], mai are încă un drum lung de parcurs până să ajungă să răspundă la toate cerințele unui învățământ digitalizat în întregime. Pașii făcuți până acum sunt mari și importanți, existând o preocupare continuă a editorilor de a îmbunătăți calitatea manualului.

Vom încerca, în cele ce urmează, să surprindem aspectele esențiale ale manualelor digitale de limbă franceză pentru elevii de gimnaziu, alegându-ne un corpus de patru manuale publicate la Editura Litera (trei manuale de L1 și un manual de L2), pentru a remarca diversitatea activităților didactice propuse de autorii lor, activități care cuprind toate metodologiile și abordările specifice unei predări în conformitate cu principiile didacticii moderne[9], prin dezvoltarea de competențe integrate, elevii putând descoperi și practica limba franceză pentru obiective specifice (FOS).

---

[8] Vezi Nicolas Guichon, Thierry Soubrié, *Manuels de FLE et numérique : le mariage annoncé n'a pas encore eu lieu ?* 2013, p. 10.

[9] Ne referim aici la abordările comunicativă și acțională.

Redăm, mai jos, din nou, intenția autorilor, pentru a înțelege principiul care a stat la baza construirii acestor manuale, de data aceasta, din manualul L2, unde activitățile integrate sunt sporadice:

Acest manual s-a născut dintr-o convingere profundă: motivația trebuie să fie forța centrală a oricărei forme de învățare. Obiectivul nostru este de a suscita interesul elevilor și plăcerea de a învăța prin intermediul unor activități variate și interesante.

Manualul propune:

- un demers centrat pe elev și pe participarea sa activă;
- orientare spre interesele adolescenților de azi, pentru a determina o participare activă;
- instrumente lexicale, gramaticale și fonetice, prezentate clar, pentru a permite dezvoltarea eficientă a competențelor generale și specifice, prevăzute de Programa școlară pentru Limba franceză, limba modernă 2, clasa a VI-a;
- activități variate și ludice;
- documente-suport variate (texte, înregistrări audio și video) ce permit accesul la cotidianul adolescenților francofoni;
- informații culturale, pentru a trezi curiozitatea elevului, și strategii pentru dezvoltarea competențelor și a autonomiei sale. (Vlad, Raisa Elena, Grigore, Cristina, (2019). *Limba franceză L2*, manual pentru clasa a VI-a, Editura Litera, București)

Fiecare unitate are o structură fixă, oferindu-le elevilor acea rutină necesară pentru a evita confuziile. Unitatea[10] începe cu o pagină de prezentare generală în care sunt formulate obiectivele (*Page d'ouverture*), continuând cu trei pagini duble care corespund celor trei lecții care alcătuiesc unitatea. Aceste trei lecții se axează pe *acte de limbaj,* specifice abordării comunicative:

[10] Vom folosi *Unitatea 2 (Au collège)* pentru exemplificare.

Leçon 1 : décrire le collège et ses installations.
Leçon 2 : exprimer les goûts et les préférences.
Leçon 3 : dire l'heure et parler du rythme de la journée.

Competența lingvistică (lexic, gramatică, fonetică) vine în completarea celor trei lecții, pe o pagină dublă, *Nos Outils*, unde exercițiile multimedia ajută la sistematizarea și reutilizarea elementelor de limbă. Unitatea se încheie cu activități din sfera culturală, care pun accent pe o abordare ludică și cu un proiect colectiv, care vizează creativitatea elevilor, stimulați să pună în practică toate competențele dezvoltate pe parcursul întregii unități.

Conținutul manualului este completat de o serie de teste de evaluare sumativă, la un interval de 2-3 unități, și ceea ce constituie un punct forte al manualului constă în faptul că elevii pot folosi cunoștințele de limbă franceză în situații transdisciplinare, fiind capabili să utilizeze vocabular din diferite domenii:

Tabel. Temele care vizează dezvoltarea de competențe integrate în manualele de gimnaziu

Clasa a 5-a L1	**Clasa a 6-a L2**
U1- J'utilise le français pour la classe d'éducation à la citoyenneté : L'euro U2 - J'utilise le français pour la classe de sciences physiques : Le système solaire U3 - J'utilise le français pour la classe d'éducation physique et sportive : Le sport, c'est la santé U4 - J'utilise le français pour la classe de géographie : Les modes de consommation en France U5 - J'utilise le français pour la classe d'éducation civique U6 - J'utilise le français pour la classe de géographie -Les paysages français	U1- J'utilise le français pour l'éducation à la citoyenneté U2- J'utilise le français pour la classe de sciences physiques U3- J'utilise le français pour la classe d'EPS U4- J'utilise le français pour la classe de géographie U5- J'utilise le français pour la classe d'éducation civique U6- J'utilise le français pour la classe de technologie

Clasa a 7-a L1	**Clasa a 8-a L1**
U1- J'utilise le français pour la classe de littérature – Le Petit Prince U2 - J'utilise le français pour la classe d'éducation musicale U3 - J'utilise le français pour la classe de géographie U4 - J'utilise le français pour la classe d'histoire U5 - J'utilise le français pour la classe de langue U6 - J'utilise le français pour la classe de géographie- Les modes de consommation en France	U1- J'utilise le français pour la classe d'éducation civique - La citoyenneté U2- J'utilise le français pour la classe d'informatique U3- J'utilise le français pour la classe de civilisation U4 - J'utilise le français pour la classe d'éducation civique- Le monde du travail U5 - J'utilise le français pour la classe d'EPS - L'arbitrage

EXEMPLE DE CONȚINUTURI/ACTIVITĂȚI DIDACTICE CU PREDARE INTEGRATĂ

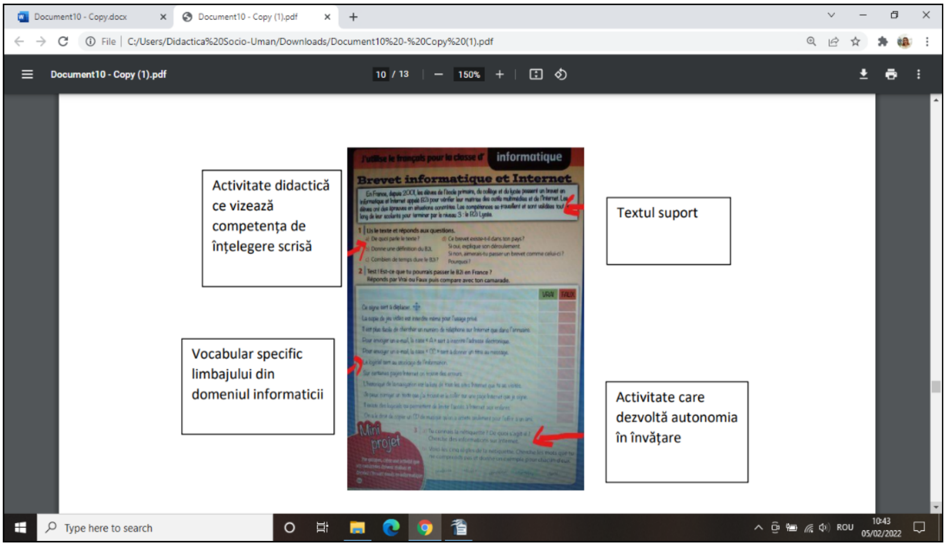
Încheiem acest articol cu un exemplu concret dintr-un manual digital de limba franceză, manualul de clasa a VIII-a L1, care propune, la Unitatea 2 (*Le Club de la technologie*), abordarea integrată pentru informatică predată prin limba franceză. Valorificarea cunoștințelor de limbă depășește, în această situație, ideea de abordare comunicativă de bază, punând elevul în postura viitorului posibil angajat într-un anumit domeniu unde limba de comunicare este franceza.

Competențele privilegiate, așa cum reiese din imaginea de mai jos, sunt cea lexicală și cea culturală, elevul însușindu-și termeni specifici informaticii (*outil multimédia, adresse électronique, logiciel, nétiquette, etc.*), dar și cunoștințe despre educația în Franța (*le brevet en informatique B2i*) sau despre deontologie în utilizarea resurselor multimedia de comunicare (*la nétiquette*).

În cadrul a trei activități didactice propuse de pagina dedicată dezvoltării competențelor integrate, putem remarca multitudinea de situații în care elevul trebuie să utilizeze limba franceză:

– înțelegerea unui text

- îmbogățirea vocabularului
- folosirea resurselor multimedia
- pedagogia proiectului
- autonomia în învățare
- cunoștințe culturale despre realitatea educației a adolescenților francezi
- formarea unui comportament responsabil față de folosirea mijloacelor de comunicare.



CONCLUZIE

Manualul, ca instrument principal al profesorului, a fost supus unor nenumărate transformări, astfel încât să răspundă epocii în care era utilizat. Secolul al XXI-lea a venit cu o puternică tehnologizare în domeniul educației, astfel că manualele au întâlnit în resursele digitale un rival de temut.

Am încercat, în acest articol, să scoatem în evidență ideea de inovare în organizarea conținuturilor care asigură progresia în procesul de predare/învățare a limbii franceze, pentru a le oferi

profesorilor șansa de a forma elevilor abilități necesare în societate. Abordarea integrată prezentă de câțiva ani în manualele digitale de limbă franceză a devenit o cerință imperativă în contextul actual și nu putem decât să sperăm că profesorii vor exploata cât mai mult aceste resurse în activitățile la clasă.

BIBLIOGRAFIE

Beacco, Jean-Claude (2019). *Un « choc en retour » des enseignements en français (EMILE/CLIL) sur les enseignements de français langue étrangère (FLE)* ? *Revue TDFLE*, (74).

Béliard, Jérôme, Gravé-Rousseau, Guillaume (2010). *Les programmes EMILE : principes, objectifs et mise en œuvre*, publicat pe site-ul http://afef.org/system/files/2019-01/6.Les-programmes-EMILE-principes-objectifs-et-mise-en-oeuvre.pdf.

Bento, Margaret (2015). *Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants*, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-2 | 2015, mis en ligne le 20 novembre 2015.

Berenguer, Laura Elena (2015). *Le manuel numérique : un nouveau défi pour le professeur de FLE*, în *Synergies Argentine*, no. 3, pp. 25-33.

Guichon, Nicolas, Soubrié, Thierry (2013). *Manuels de FLE et numérique : le mariage annoncé n'a pas encore eu lieu ? Le Français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International / *Français dans le monde*, 2013, 54, pp. 131-142.

Priolet, Maryvonne, Mounier, Éric (2018). *Le manuel scolaire : une ressource au « statut paradoxal »*, *Éducation et didactique* [En ligne], 12-1, mis en ligne le 28 août 2020.

Xu, Yan (2010). *Différences méthodologiques entre les manuels français et chinois de FLE sous l'angle de l'organisation structurelle du contenu,* în *Synergies Chine* n° 5, pp. 89-98.

Vlad, Raisa Elena, Vișan, Mariana (2019). *Limba franceză L1*, manual pentru clasa a V-a, Editura Litera, București.

Vlad, Raisa Elena, Grigore, Cristina (2019). *Limba franceză L2*, manual pentru clasa a VI-a, Editura Litera, București.

Vlad, Raisa Elena, Gulie, Dorin (2019). *Limba franceză L1*, manual pentru clasa a VII-a, Editura Litera, București.

Vlad, Raisa Elena, Gulie, Dorin (2020). *Limba franceză L1*, manual pentru clasa a VIII-a, Editura Litera, București.

EVALUAREA RESURSELOR ȘI APLICAȚIILOR DIGITALE ÎN CONTEXTUL PREDĂRII DIDACTICII LIMBII NORVEGIENE

RALUCA POP

Universitatea Babeș-Bolyai
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Această lucrare intenționează să evidențieze faptul că ubicuitatea noilor tehnologii în contextul educațional actual marcat de pandemia Covid - 19 a determinat schimbări rapide în predarea limbilor străine și noi provocări atât pentru cadrele didactice, cât și pentru studenți. Învățarea unei limbi străine presupune o bună cunoaștere a modului în care limba și cultura se întrepătrund, întrucât comunicarea este întotdeauna realizată într-un context socio-cultural. Prin urmare, resursele digitale utilizate în cadrul acestor cursuri trebuie să corespundă unor criterii de validitate și relevanță.

Cuvinte-cheie: evaluare, resurse digitale, aplicații digitale, Norvegiană

Abstract

The evaluation of digital resources and apps in teaching the Didactics of Norwegian. This paper intends to highlight the ubiquity of modern technologies in the current educational context marked by the Covid-19 pandemic which has led to rapid changes in language teaching and to new challenges for both teachers and students. Learning a foreign language requires the learner to acknowledge that there is an intricate relation between language and culture and that communication is always realized in a socio-cultural context. Therefore, the digital resources incorporated in a foreign language course must meet certain criteria of validity and relevance.

Keywords: *evaluation, digital resources, digital apps, Norwegian.*

CONTEXTUALIZARE

Majoritatea activităților didactice desfășurate în cadrul Universității „Babeș-Bolyai" în timpul pandemiei Covid-19 a promovat contexte de învățare sincronă și asincronă care au avut loc în mediul online prin utilizarea noilor tehnologii ca instrumente de predare, învățare și evaluare. Acest fapt a generat noi provocări didactice întrucât, pentru a evalua beneficiile aduse de tehnologia digitală la clasă, cadrele didactice au fost solicitate să investigheze valoarea adăugată pe care aceasta o aduce procesului de predare-învățare-evaluare, modalitatea prin care cursanții pot fi implicați în activități diferențiate și modul în care resursele online permit să fie explorate în manieră didactică. Un alt aspect relevant este adresabilitatea tehnologiei digitale. Reprezentanții Generației Z, adică ai celor născuți între anii 1995 și 2002, preferă să fie implicați în contexte de învățare experiențială, în activități care le dezvoltă gândirea critică și abilitățile colaborative într-un mediu educațional care utilizează frecvent noile tehnologii (Baumöl & Bockshecker, 2017). Alte caracteristici ale membrilor Generației Z vizează capacitatea acestora de a efectua activități simultane (multitasking), de a naviga diverse resurse educaționale (multimodalitate), preferința pentru activități instructive care le dezvoltă simțul civic și de a avea instantaneu acces la informații (Oblinger & Oblinger, 2005; Palfrey & Gasser, 2008).

Criza pandemică Covid-19 a impus schimbări semnificative în diverse paliere ale experienței didactice. Transferul cursurilor în mediul online a adus pentru cadrele didactice noi provocări în vederea realizării eficiente a procesului de predare-învățare-evaluare. În

contextul unei predări mediate de tehnologie, cadrul didactic este încurajat să facă „apel la o serie de strategii interactive prin care să (re)organizeze conținuturile" (Opre, Opre, Glava & Glava, 2021) și să faciliteze interacțiunea cursantului cu conținutul informațional. Gradul de motivație al cursanților în ceea ce privește utilizarea în predare a resurselor și a aplicațiilor digitale constituie, de asemenea, un aspect relevant și îi oferă cadrului didactic un feedback util. În acest sens, o cercetare demarată în perioada septembrie 2020 – ianuarie 2021 care i-a vizat pe studenții înscriși la cursul opțional – Didactica limbii norvegiene – a avut ca scop un demers de investigare a motivației cursanților în vederea identificării aplicațiilor digitale care au prezentat un grad înalt de utilitate în procesul de învățare. Marea majoritate a respondenților (șaptesprezece răspunsuri pozitive, un răspuns neutru și un răspuns negativ) a susținut utilitatea integrării aplicațiilor digitale în predare (Cotoc & Pop, 2022, p. 125). Au fost indicate câteva exemple de aplicații digitale care au susținut atât actul predării, cât și învățarea: Mentimeter (60% dintre respondenți), Kahoot (55% dintre respondenți), Millionaire game (55% dintre respondenți), Padlet (45% dintre respondenți) (Cotoc & Pop, 2022, p. 128). Aceste aplicații digitale au facilitat conținuturile predate, au dezvoltat competențele lingvistice ale cursanților și metalimbajul predat în timpul cursurilor și au conturat o serie de competențe transversale (învățarea autonomă, abilități de inter-relaționare, gândire critică, creativitate) (Cotoc & Pop, 2022, p. 127). Competența transversală a cărei dezvoltare s-a conturat cel mai bine în contextul de predare online a fost potrivit respondenților (55%) cea de inter-relaționare (Cotoc & Pop, 2022, p. 129). Specificul cursului – Didactica limbii norvegiene – în cadrul căruia cursanții realizează numeroase activități și proiecte în grupe și perechi vine să susțină această alegere făcută de respondenți.

Resursele didactice utilizate în contextul predării didacticii limbii norvegiene trebuie să îndeplinească anumite criterii pentru a facilita „o învățare de adâncime, dar și transferul către competențele profesionale" (Opre, Opre, Glava & Glava, 2021). Este indicată așadar evaluarea acestor resurse în baza unor criterii care să ofere consistență actului predării și să corespundă unor direcții precise de explorare didactică a conținuturilor predate.

Învățarea unei limbi străine presupune o bună cunoaștere a modului în care limba și cultura se întrepătrund întrucât comunicarea este întotdeauna realizată într-un context socio-cultural. Ca o consecință a acestui fapt, materialele utilizate în contextul predării unei limbi străine trebuie să vizeze atât dezvoltarea componentei lingvistice (sintaxă, vocabular, vocabular) a cursanților, cât și cea a competenței comunicative interculturale (Byram, 1997) care le permite interlocutorilor să comunice eficient în diferite contexte multiculturale și multilingve. În context internațional, diferite politici educaționale europene (Dezvoltarea dimensiunii interculturale în predarea limbilor străine. O introducere practică pentru profesori (2002); Carta Albă a Dialogului Intercultural (2008); Educație și Cultură 2016-2020) aduc în discuție necesitatea includerii unei dimensiuni interculturale atât în conținuturile predate, cât și în activitatea didactică desfășurată în contextul predării unei limbi străine.

FORMAREA PROFESIONALĂ ÎN CADRUL CURSULUI OPȚIONAL - DIDACTICA LIMBII NORVEGIENE

Programul de nivel licență de limbă și literatură norvegiană oferit de Departamentul de limbi și literaturi scandinave din cadrul Facultății de Litere, Universitatea „Babeș-Bolyai" este singurul program acreditat până în prezent în România. Acest program inițiat în 1991 a devenit unul dintre cele mai importante centre internaționale

de promovare a limbii și culturii norvegiene. Cursul opțional – Didactica limbii norvegiene – ca parte a formării inițiale psihopedagogice oferite de Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic urmărește prezentarea celor mai noi direcții în metodica predării limbii norvegiene și are în vedere dezbaterea acestora din punct de vedere teoretic și practic. Cursul își propune să familiarizeze studenții cu bazele teoretice ale predării limbii norvegiene ca limbă străină astfel încât aceștia să deprindă diverse metode, procedee și tehnici. Este relevantă de asemenea dezvoltarea capacității studenților de a aprecia utilizarea unor abordări metodologice diferite în funcție de situația de predare și de nevoile cursantului, abilitatea de a evalua diferite tipuri de resurse, de a folosi tehnologiile digitale în predare și de a-și continua parcursul de dezvoltare profesională.

Valorificarea didactică a tehnologiilor digitale propune o conștientizare și o integrare eficientă a numeroaselor posibilități de predare a limbii norvegiene. Realizarea acesteia este strâns legată de nivelul de competență digitală a cadrului didactic. The European Profiling Grid (https://egrid.epg-project.eu/en/egrid#) indică o serie de descriptori care ghidează dezvoltarea profesională a cadrelor didactice pe mai multe paliere. Acestea vizează aspecte referitoare la capacitatea de a utiliza limba străină eficient, de a cunoaște diferite modalități de evaluare și de planificare a unităților de învățare, de a gestiona eficient situațiile de învățare, de a-și dezvolta competența interculturală și cea digitală. Aceste competențe profesionale și transversale pe care un cadru didactic trebuie să le demonstreze vor reprezenta în lucrarea de față puncte de reper pentru a contura criteriile de evaluare a resurselor și a aplicațiilor digitale.

CRITERII DE EVALUARE A RESURSELOR ȘI A APLICAȚIILOR DIGITALE

Spațiul multicultural și plurilingvistic al sălii de clasă valorifică prin intermediul cursurilor de limbă străină explorarea elementelor culturale atât în limba maternă, cât și în limba țintă. Conștientizarea acestei dimensiunii culturale îi determină deopotrivă atât pe cadrul didactic, cât și pe cursanți să devină mediatori între cele două culturi și le oferă pârghiile necesare „pentru a înțelege și reflecta la modul în care se raportează la elementele culturale specifice altei culturi sau propriei culturi" (Pop, 2018, p. 102). Competența comunicativă interculturală (Byram, 1997) se dezvoltă pe tot parcursul vieții, ca urmare a angajării interlocutorilor în diverse contexte socio-culturale. Tocmai de aceea, în contextul educației formale în care sala de clasă oferă uneori impresia unui spațiu artificial pentru predarea unei limbi străine, cadrul didactic are responsabilitatea de a crea prin resursele didactice utilizate contexte autentice de învățare. Astfel se conturează primul criteriu al acestei lucrări: gradul în care resursele sau aplicațiile digitale susțin dezvoltarea competenței comunicative interculturale a cursanților. În aceeași măsură, este relevant dacă resursele prezintă informații corecte, și nu părtinitoare, sunt adecvate pentru nivelul de vârstă al cursanților și pentru nivelul de competență lingvistică (nivelele A1-A2, B1-B2, C1-C2) vizat. Deoarece în manieră tradițională predarea unei limbi străine se axează pe dezvoltarea celor patru dimensiuni (a abilităților de comunicare scrisă și orală, a abilităților de receptare a mesajelor orale sau scrise), este relevant tipul de resursă ales de către cadrul didactic pentru a oferi diversitate și a se plia pe diferitele stiluri de învățare ale cursanților.

Într-o altă perspectivă, resursa digitală autentică (ziare online, video-uri, prognoze meteo, muzică etc.) aleasă trebuie să facă referire la teme de discuție conexe cu cele prezentate în manual sau cu conținuturile vizate de curs și să fie relevante, astfel încât să îi angajeze

pe cursanți în mod activ în parcurgerea acestora. În ceea ce privește managementul activităților, tipul de resursă digitală ales va stabili modul de lucru al cursanților: activitate individuală, în perechi, în echipe sau cu întreaga clasă. Deoarece predarea în context actual se fundamentează pe principiile predării centrate pe elev, resursele utilizate trebuie să ofere disponibilitatea de a fi adaptate astfel încât să ofere deschideri spre predarea diferențiată.

Aplicațiile digitale pot fi folosite în numeroase domenii de activitate. Utilizarea acestora în predarea limbii norvegiene presupune o bună înțelegere a dimensiunii didactice a acestora. Analize de tipul celor SWOT, dar și feedbackul acordat de cursanți îi vor oferi cadrului didactic o perspectivă mai bună pentru a înțelege motivul integrării la clasă a acelei resurse. În contextul predării unei limbi străine, resursele digitale utilizate trebuie să vizeze atât stilul formal, cât și pe cel informal de comunicare astfel încât să le ofere cursanților o plajă largă pentru a identifica diferite tipare și modalități de comunicare în limba străină.

Moseley (1987) aduce în discuție aspectele tehnice ale unei resurse: claritatea semnalului audio și a ilustrațiilor (diagrame, poze etc.), proporția echitabilă între componentele audio și cele vizuale, rapiditatea cu care interlocutorii prezintă resursa, timpul necesar pentru a parcurge resursa. Atractivitatea resursei și ușurința cu care aceasta este folosită reprezintă de asemenea criterii relevante (Moseley, 1987).

Rubdy (2003, pp. 48-49) sugerează criterii care se referă la abilitatea resurselor de a oferi contexte pentru dezvoltarea creativității, a gândirii critice, a unor atitudini și seturi de valori, pentru dezvoltarea personalității, care prezintă diferite contexte socio-culturale și propun situații reale în care comunicarea poate avea loc.

Evaluarea resurselor utilizate în predare testează, de fapt, potențialul acestor resurse. Tomlinson (2003, pp. 21-22) propune

criterii care se conturează pe direcția validității materialelor, abilitatea acestora de a motiva cursanții sau flexibilitatea resurselor în vederea adaptării lor.

Figura nr. 1 oferă un suport vizual al acestor criterii:

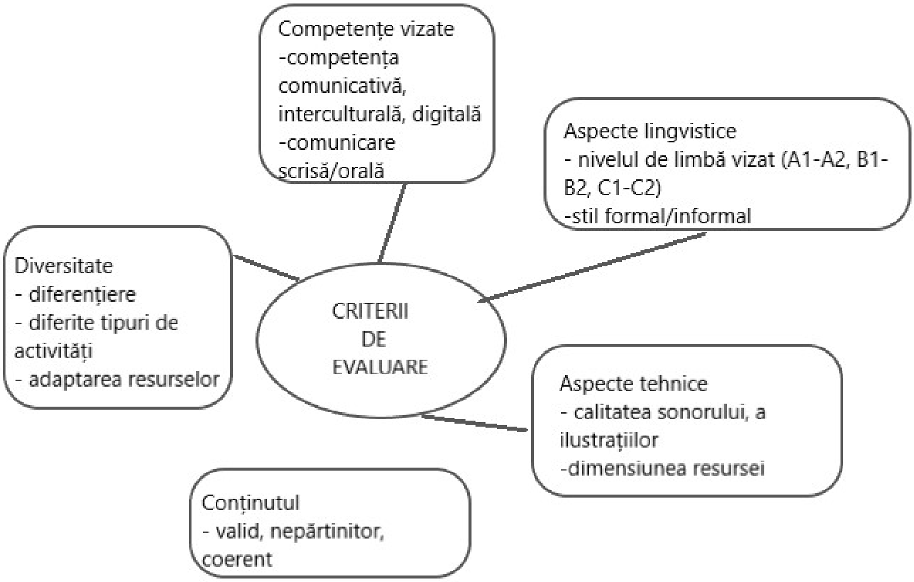


Figura 1.

RESURSE ȘI APLICAȚII DIGITALE UTILIZATE ÎN CADRUL CURSULUI – DIDACTICA LIMBII NORVEGIENE

Cursul opțional – Didactica limbii norvegiene – le oferă studenților posibilitatea de a-și dezvolta atât competențele lingvistice, cât și pe cele psihopedagogice. Nu există momentan în România posibilitatea de a preda la nivel preuniversitar limba norvegiană. Totuși, studenții au posibilitatea de a face dovada cunoștințelor teoretice și practice în cadrul practicii pedagogice pe care o desfășoară în contextul modulului psihopedagogic, nivelul I.

Temele majore abordate în cadrul cursului opțional vizează: caracteristicile de învățare la diferite nivele de vârstă, predarea

gramaticii, a vocabularului și a competențelor de comunicare scrisă și orală, integrarea tehnologiilor moderne în predarea limbii norvegiene, perspective privind diferențierea și învățarea autonomă, dezvoltarea competenței comunicative interculturale și modalități de evaluare și oferire de feedback, planificarea unei lecții și evaluarea resurselor didactice. Fiecare dintre aceste teme contribuie, într-o mai mare sau mai mică măsura, la creionarea unor criterii în vederea identificării celor mai adecvate resurse didactice care urmează să fie utilizate. Studenții au astfel posibilitatea în cadrul seminarelor de a evalua diferite resurse didactice și de a argumenta utilitatea acestora. Manualele folosite pentru predarea limbii norvegiene la nivel licență sunt organizate pe tematici diverse care cuprind: vremea și anotimpurile, hobby-uri și activități recreative, gastronomie și obiceiuri culinare, caracteristici personale (vârsta, înălțimea, stare civilă etc.). Am indicat câteva teme pentru a propune în schimb utilizarea unor resurse care vizează dezvoltarea integrată a abilităților. Un prim exemplu este utilizarea site-ului yr.no care oferă informații despre prognoza meteo. Este un site care respectă criteriile de conținut și aspectele tehnice indicate mai sus. Informația este prezentată într-un stil formal. Se adresează vorbitorilor nativi, dar după predare elementelor de vocabular specifice temei – vremea –, acestea nu pun în dificultate cursanții. În acest caz vorbim despre o resursă scrisă și despre dezvoltarea abilităților de citire. Site-ul NRK.no prezintă o variantă video a prognozei meteo și le oferă cursanților posibilitatea de a-și dezvolta abilitățile de ascultare într-o limbă străină. Fiecărei tematici îi corespunde un anumit tip de resursă (scrisă, audio sau video) și este vizată o anumită abilitate (de comunicare scrisă sau orală, de ascultare sau citire) sau sunt vizate mai multe în manieră integrată. Manualele utilizate pot fi suficiente din punctul de vedere al conținuturilor predate, însă utilizarea unor resurse autentice (bloguri, secvențe de filme, muzică etc.) susține mai eficient dezvoltarea

competenței socio-lingvistice a studenților și redă uneori mai eficient strânsa legătură dintre limba și cultura limbii țintă.

În contextul predării online în perioada pandemiei Covid-19, au fost folosite numeroase aplicații digitale în cadrul cursului opțional – Didactica limbii norvegiene. Acestea au avut ca scop principal facilitarea predării și a învățării, dar a fost vizată și dezvoltarea competențelor digitale și intensificarea colaborării dintre studenți. Menționăm câteva exemple de aplicații și câteva criterii de evaluare care susțin utilizarea acestor resurse.

Nearpod este o platformă digitală educațională cu ajutorul căreia se pot realiza lecții interactive cu diferite tipuri de resurse (videoclipuri, înregistrări, imagini, quiz-uri, jocuri, întrebări cu răspunsuri deschise) și adresabilitate de la nivelul A1 la C2. Diferențierea este posibilă deoarece Nearpod îi oferă unui cadru didactic posibilitatea de a asigna unui videoclip diferite tipuri de activități de comprehensiune.

Flipgrid este o aplicație digitală care le permite cursanților să realizeze scurte videoclipuri ca parte dintr-o activitate de evaluare formativă. Aceste videoclipuri pot fi accesate și vizualizate de către toți studenții, oferind astfel posibilitatea de a oferi feedback intercolegial și de a crea competitivitate. Flipgrid se pretează cel mai bine la a dezvolta abilitățile de comunicare/receptare orală a studenților și nu are limită de vârstă sau un nivel prestabilit de competență lingvistică.

CONCLUZII

Cadrul didactic de limbă norvegiană dispune de o multitudine de resurse și aplicații digitale care susțin și facilitează îmbunătățirea predării-învățării-evaluării. Acest studiu a promovat încorporarea tehnologiei în diferite contexte de predare deoarece utilizarea acesteia motivează cursanții, stimulează interacțiunea dintre cursanți și

dezvoltarea competențelor digitale, conturează predarea diferențiată și predarea integrată a abilităților de comunicare scrisă și orală. Este necesară însă raportarea la anumite criterii de evaluare atunci când cadrele didactice utilizează aceste resurse pentru a ne asigura de valoarea adăugată pe care acestea o aduc în ora de limbă străină.

BIBLIOGRAFIE

Baumöl, U. & Bockshecker, A. (2017). Evolutionary change of higher education driven by digitalization. *The 16th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training* (ITHET), Ohrid, pp. 1-5.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. UK, USA, Canada, Australia, South Africa: Multilingual Matters Ltd.

Cotoc, A. & Pop, R. (2022). Students' Attitudes Towards the Use of Digital Apps in Two Online Courses: An English Course and a Norwegian Course. În *Visual Literacy and Digital Communication, Spain (în curs de publicare).*

Moseley, J. L. (1987). *Criteria for Evaluating Instructional Products. Eric, pp. 1-7.*

Oblinger, D. G. & Oblinger, J. L. (EDS) (2005). *Educating the Net Generation*. Boulder: Educause.

Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). *Born digital: understanding the first generation of digital natives.* Philadelphia: Basic Books.

Pop, R. & Radut, R. D. (2019). *Developing Multilingual and Multicultural Competence in the Context of Learning Norwegian at Bachelor Level*. *Dialogos*, vol. 20, no. 36/2019, pp. 32-47.

Pop, R. (2018). *Cunoștințe, abilități și atitudini interculturale în predarea limbii engleze. O redimensionare a rolurilor cadrului didactic*. În Prodea C., Albulescu M. P. (coord.), *Studii de Didactica Științelor Socio-Umane. Confluențe, restituiri, studii de caz, analize, recenzii,* vol. 1, pp. 145-160. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană

Rubbdy, R. (2003). *Selection of Materials*. În B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching*, London, New York: Continuum, pp. 72-85.

Tomlinson, B. (2013). *Developing Materials for Language Teaching,* ediția a doua. UK; USA: Bloomsbury Publishing.

WEBOGRAFIE

Carta Albă a Dialogului Intercultural (2008), Accesat în 5 octombrie 2021, https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_EN.asp#P196_67971

Dezvoltarea dimensiunii interculturale în predarea limbilor străine. O introducere practică pentru profesori (2002), accesat în 5 octombrie 2021, lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf

Educație și Cultură 2016-2020, accesat în 12 octombrie 2021, https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/strategic-plan-2016-2020-dg-eac_march2016_en.pdf

Opre, A., Opre D., Glava, A. & Glava, C. (2021). Ghidul educației on line la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca (UBB). Principii și strategii de optimizare a activităților didactice în pandemia COVID-19, https://www.ubbcluj.ro/ro/infoubb/noua_pedagogie_universitara/. Accesat în 3 octombrie 2021.

https://egrid.epg-project.eu/en/egrid#, accesat în 16 octombrie 2021.

ACTIVITĂȚILE DE MUZICĂ ȘI MIȘCARE ÎN PRENOTAȚIE, DE LA TRADIȚIE LA TEHNOLOGIA DIGITALĂ

DIANA TODEA-SAHLEAN

Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Educarea muzicală în România începe din grădiniță și continuă până în clasele de liceu. Astfel, deși muzica este o disciplină obligatorie pe toată perioada școlarizării, problema receptării de către elevi a elementelor simple de limbaj muzical și formarea deprinderilor de receptare și interpretare a cântecelor pentru copii rămâne într-o foarte mare măsură nerezolvată! Limbajul muzical le apare elevilor încifrat și greu de pătruns ! În acest sens, considerăm că soluționarea problemei și-ar putea găsi rezolvarea în etapa de prenotație muzicală, respectiv în clasele 0-2, atunci când învățătorii au posibilitatea de a înlocui practica încetățenită de a interpreta cântecele doar după auz, cu activități muzicale care sunt axate pe conștientizarea „bucătăriei interioare” a muzicii și pe însușirea elementelor de limbaj muzical prin forme oral-intuitive. Pentru aceasta, aducem în atenție manualele realizate de către pedagogul și muzicianul George Breazul în colaborare cu Nicolae Saxul și intitulate *Carte de cântece* (1937). Acestea, prin modalitatea de redare vizuală a liniilor melodice prin „valuri” colorate și imagini sugestive asociate textului, pot să servească în înlesnirea procesului de însușire a principalelor calități ale sunetului muzical: înălțimea și durata. Astfel, propunem valorificarea în activitățile de *Muzică și mișcare* a acestui material didactic astfel: folosirea întocmai a cântecelor din manualele create de George Breazul în colaborare cu Nicolae Saxul; transformarea de către cadrul didactic sau împreună cu copiii a cântecelor ce se doresc a fi însușite, conform metodei „cântarea în valuri”; utilizarea tehnologiei digitale în

transformarea de către cadrul didactic a cântecelor, conform metodei „cântarea în valuri".

Cuvinte-cheie: *educație muzicală, activități de Muzică și mișcare; prenotație, elemente de limbaj muzical: înălțime, durată; George Breazul; „cântarea în valuri", Microsoft PowerPoint, Musescore.*

Abstract

Musical education starts in Romania at kindergarten level and continues up to high school. Thus, although music is a compulsory subject throughout schooling, students' lack of knowledge as concerns simple elements of musical language and the formation of skills for singing children's songs, remains unresolved! The musical language appears to the students encrypted and difficult!

In this sense, we believe that the solution to the problem could be solved in the musical pre-notation stage, respectively in grades 0-2, when teachers have the opportunity to replace the common practice of performing songs only after hearing, with musical activities that are focused on the awareness of the "inner kitchen" of music and on the acquisition of the elements of musical language through oral-intuitive forms.

In this sense, we bring to your attention the textbooks published by the pedagogue and musician George Breazul in collaboration with Nicolae Saxul and entitled *Carte de cântece* (1937). These materials due to their visual rendering of the melodic lines through colored "waves" and suggestive images associated with the text, can serve to facilitate the process of understanding the main qualities of the musical sound: pitch and duration.

Thus, we propose this didactic material to be used in the *Music and movement activities* as follows:

Using exactly the songs from the books created by George Breazul in collaboration with Nicolae Saxul.

The transformation by the teacher or together with the children of the songs that are intended to be learned, according to the method "singing in waves."

The use of digital technology in the transformation of songs by the teacher, according to the method "singing in waves".

Keywords: *Musical education, Music and Movement classes, pre-writing stage, Elements of musical language: pitch and duration; George Breazul; "singing in Waves" method, Microsoft PowerPoint, Musescore.*

INTRODUCERE

Sistemul de învățământ din țara noastră este într-o continuă schimbare. Astfel se face că, începând cu anul 2013, disciplina din învățământul primar, cunoscută sub numele de *Educație muzicală*, primește denumirea de *Muzică și mișcare.* Prin această nouă titulatură se dorește, după cum găsim menționat în programă, o abordare de tip integrat ce situează disciplina „la intersecția ariilor curriculare *Arte* și *Educație fizică, sport și sănătate*"[1]. Or, această tratare interdisciplinară a muzicii ridică dificultăți învățătorilor care, în ciuda posibilităților multiple de abordare a conținuturilor disciplinei, văd în **alegerea unui cântec sau a unui joc muzical a cărui tematică/titlu să corespundă temei** unica posibilitate de integrare a muzicii în astfel de activități. Considerăm că această practică s-a încetățenit din cauza unei interpretări inexacte a programelor, rezultată din împărțirea disciplinei în etapa prenotației (clasele 0-2) și în cea a notației (clasele 3-4). Această etapizare a făcut ca învățătorii să considere, în mod eronat, că domeniile prevăzute în programă, precum *Cântarea vocală, Cântarea instrumentală, Mișcarea pe muzică* și, în mod particular, *Elementele de limbaj muzical* (melodia, ritmul, intensitatea, timbrul) sunt obiectul activităților muzicale doar începând cu clasa a III-a. Din acest motiv, în prenotație, cântecul, în special, a ajuns să treacă el însuși drept conținut/domeniu! Or, cântecul, împreună cu jocul muzical și cu audiția nu sunt decât mijloace de realizare a activităților de *Muzică și*

[1] Programa școlară pentru *Muzică și mișcare. Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a,* Aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/19.03.2013, p. 2.

mișcare. Ca efect al acestei interpretări, activitățile muzicale din prenotație riscă, pe de-o parte, să devină repetitive și monotone din cauza lipsei de varietate dată de conținuturi, iar pe de altă parte, fiind bazate exclusiv pe cântec și joc, fac ca începând cu clasa a III-a, inițierea copiilor în scrierea și citirea muzicală să fie una extrem de anevoioasă. Astfel, odată cu trecerea în etapa notației, riscă să se piardă plăcerea copiilor de a lua parte la activitățile muzicale, tocmai din cauza faptului că toate noțiunile de teorie muzicală le apar noi și greu de asimilat, iar aceasta din lipsa unei familiarizări prealabile, prin forme oral-intuitive, cu *Elementele de limbaj muzical*.

Astăzi „particularitățile de vârstă" [2] ale copiilor înseamnă (poate mai mult decât altădată) VIZUAL (televizor, tablete, calculator ș.a.), astfel încât, în ceea ce privește educația muzicală a copiilor, elementul vizual este deopotrivă important, ca și cel motric sau auditiv, de vreme ce vorbim despre o disciplină ce operează cu semne de notație specifice. Astfel, pentru a-i apropia pe copii, cu plăcere, de scrierea și citirea muzicală (începând cu clasa a III-a), **redarea liniei melodice a cântecelor sub formă plastică** încă din perioada de „preabecedar" constituie un mijloc ideal de prefigurare a semiografiei muzicale propriu-zise și de familiarizare a copiilor cu acest tip de notație în mod intuitiv. Acum mai bine de 75 de ani, pedagogul și muzicianul George Breazul sublinia importanța acestei concepții proprii și originale, în formarea deprinderilor de citire muzicală și, ulterior, a celor de solfegiere, argumentând:

> „Cred că luând în mai de aproape cercetare natura muzicii ca artă și ca apariție în forma sensibilă a sunetelor, proiectate în spațiu, se pot descoperi și alte mijloace de reprezentare grafică a muzicii. Condiția care trebuie ținută necurmat în seamă este ca *imaginea auditivă, acustică, să-și afle corespondentul, simbolul, cât mai adecvat în imaginea optică.* Iar norma de căpetenie este ca

[2] *Ibidem*, p. 3.

> necontenit să fie urmărită identificarea imaginii optice cu cea acustică, reprezentările sonore fiind astfel cu necesitate provocate prin reprezentări vizuale. Astfel punând problema, utilajul de semiografie muzicală în uz nu este destul de concret și intuitiv pentru puterea de percepere și de operații mintale ale copilului."[3]

Ținând cont de cele menționate anterior, în anul 1937, George Breazul scoate la iveală patru manuale pentru cilclul primar (clasele I, II, III și IV) intitulate *Cărți de cântece pentru copii*, considerate adevărate „preabecedare" muzicale, fapt datorat manierei inedite de reprezentare a liniilor melodice prin valuri colorate și a textului cântecelor prin imagini. În acest fel, copilul este familiarizat în mod intuitiv cu înălțimea și durata sunetelor muzicale.

În consecință, prezentul articol se focusează asupra aducerii în atenția educatorilor și a învățătorilor a *Cărților de cântece* ale lui George Breazul, ce pot constitui astăzi îndrumătoare viabile în înlesnirea perceperii și a însușirii elementelor de limbaj muzical, precum înălțimea și durata. Totodată, pornind de la modalitatea inedită de concepere a acestora, respectiv de la metoda intitulată ***„cântarea în valuri"***, ne propunem să oferim câteva exemple proprii, privind transpunerea oricărui cântec „în valuri", precum și câteva modalități de integrare a metodei în conceperea de materiale cu ajutorul tehnologiei digitale.

CĂRȚILE DE CÂNTECE ALE LUI GEORGE BREAZUL

În primăvara anului 1936 are loc, la Praga, *Congresul internațional de educație muzicală*, ce pune în discuție problemele complexe ale educației muzicale și posibilitățile de dezvoltare ale acesteia, prilej ce aduce împreună personalități de seamă ale vieții

[3] George Breazul, *Patrium Carmen,* Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1941, p. 621.

muzicale, precum Curt Sachs, Roger-Ducasse (Franța), Hector Villa-Lobos (Brazilia), Alois Haba (Cehoslovacia), Robert Mayer, Charles T. Smith (Anglia), Ernst Krenek (Austria), Jörgen Bentzon (Danemarca), Carlton Sprague Smith (S.U.A.) ș.a. Țara noastră se remarcă „cu o bogată vitrină cu manuale didactice din trecut și prezent, cu jucării muzicale ale copilului român, instrumente muzicale populare, diagrame ale locului muzicii în școala noastră”[4] și prin participarea unui mic grup vocal școlar de fete. Ideea îi aparținea profesorului și muzicianului român George Breazul (1887-1961) care, în calitate de invitat la Conferință, participă cu comunicarea intitulată *Educația muzicală în România*, considerând bine-venită susținerea acesteia prin exemplificări practice ale educației muzicale din țara noastră, prin cântece și jocuri populare. Potrivit mărturiilor vremii, prelegerea stârnește reacții extrem de favorabile, constituind, după cum afirmă organizatorul Congresului, profesorul Kestenberg, „un strălucit succes în fața acestui for internațional de învățați, muzicieni și pedagogi”[5], în timp ce *Prager Presse* menționa „splendidele exemple de cântec și joc românesc ... În privința cultivării educației muzicale, nu este al doilea popor în Europa care să se poată măsura cu România”.[6]

Aprecierile nu sunt deloc gratuite; ele sunt rezultatul unei munci asidue pe care George Breazul a depus-o în vederea reformării învățământului muzical din România. Ideile și le formulează încă din primii ani de profesorat când publică articolul *Observațiuni cu privire la învățământul muzical* (1920), în care, pornind de la programa analitică în vigoare a „Muzicii vocale”, autorul critica înțelegerea muzicii ca „dexteritate”, modul limitat de înțelegere a teoriei muzicii, rolul

[4] Nicolae Parocescu, „George Breazul educator”, în *Studii de Muzicologie,* vol. V, Editura Muzicală a Uniunii compozitorilor din R.S.R, București, 1969, p. 170.

[5] În Petre Brâncuși, *George Breazul și istoria nescrisă a muzicii românești,* Editura Muzicală, București, 1976, p. 173.

[6] *Ibidem.*

negativ al „solfegierii" după auz, precum și conținutul manualelor școlare în care, spune acesta, a foat adunată „o întreagă pustietate de inepții muzicale, peste care unii au azvârlit așa-zisele melodii – germane sau franceze – ... totul strâns într-o urâtă bolmojală, parcă tocmai înadins ca să dezguste pe copil de studiul muzicii".[7] Eforturile sale susținute dau rezultate odată cu reforma din anul 1928, ce prevedea printre altele:

a. introducerea muzicii în învățământ ca artă și eliminarea titulaturii de „dexteritate";
b. extinderea câmpului de activitate de la cel de „muzică vocală" la cel de „muzică";
c. profesorii de muzică trebuiau să aibă o serioasă pregătire pedagogică, artistică și științifică, înlăturându-li-se titulatura de „maeștri" și dobândind drepturi egale cu cele ale colegilor de la celelalte discipline;
d. valorificarea și aplicarea muzicii românești create de geniul popular, ca materie de învățământ și descoperirea, folosirea și însușirea puterilor educative cuprinse în cântecul și jocul popular și în muzica bisericească strămoșească[8] ș.a.

Mai mult decât orice, George Breazul crede în forța educativă a folclorului muzical, arătând că: „cele mai însemnate clipe din viață, credințele, obiceiurile și tradițiile, precum și bucuriile și durerile profunde sunt exprimate și transfigurate în forma melosului popular."[9]

Acest melos popular românesc este materialul muzical prețios pe care îl culege neîncetat din sate și din școli cu prilejul inspecțiilor și pe care îl transcrie cu minuțiozitate din fonogramele Arhivei de

[7] În Nicolae Parocescu, *op. cit.*, p. 157.
[8] Informații preluate din Nicolae Parocescu, *op. cit.*, p. 166.
[9] În Petre Brâncuși, *op. cit.*, p. 173.

Folclor[10], cu scopul de a le oferi profesorilor și elevilor manuale de educație muzicală corespunzătoare. Primele de acest fel, intitulate *Carte de cântece,* apar în anul 1931 și se remarcă prin locul exclusiv acordat cântecului românesc, precum și prin aspectul grafico-plastic ce era conceput, în mod inedit, în strânsă legătură cu cântecul sau cu muzica lecției. Acestea cuprindeau pentru prima dată toate genurile folclorului muzical (cântecul de leagăn, cântecul ritual de nuntă, bocetul, colinda, cântecul de stea, doina, balada, hora ș.a.) și aproape toate zonele dialectale, fiind definitiv alungate din manuale solfegiile-șablon și cântecele germane și franceze cu texte românești adesea caraghioase. Până în anul 1935 sunt redactate încă trei astfel de *Cărți de cântece* prin care George Breazul, cu ajutorul lui Sabin Drăgoi, reușește să facă cunoscut folclorul muzical românesc nu doar copiilor, ci și altor categorii de vârstă, după cum și muzicienilor. În anul 1932 *Cărțile de cântece* pentru clasele I și II le aduc acestora premiul Academiei Române, iar în anul 1935 același premiu este acordat lui George Breazul pentru *Cartea de cântece* pentru clasa a IV-a.

În anul următor conferinței de la Praga, 1937, George Breazul împreună cu Nicolae Saxu scoate la iveală patru noi manuale, intitulate *Carte de cântece pentru copii,* adresate elevilor din ciclul primar, respectiv: clasa I (26 de cântece); clasa a II-a (27 de cântece); clasa a III-a (23 de cântece); clasa a IV-a (25 de cântece). Aceste manuale sunt rezultatul unor îndelungate încercări de reformulare a programelor, precum și a numeroase studii îndreptate înspre „descifrarea” psihologiei muzicale a copilului român, asupra jucăriilor muzicale ale acestuia. Originalitatea lor este dată de scopul educativ și de concepția didactică. Primul scop este îndeplinit prin alegerea unui repertoriu alcătuit din folclorul copiilor, muzică populară și muzică cultă, iar în ceea ce privește realizarea scopului instructiv, este propus un sistem de reprezentare grafică intuitivă a liniei melodice a cântecelor, ce

---

[10] În anul 1927, la inițiativa lui George Breazul, ia ființă Arhiva Fonogramica a Ministerului Cultelor și Artelor.

înlocuiește notația muzicală propriu-zisă, prefigurând-o (img. 1, 2, 3). O serie de materiale documentare aparținând lui George Breazul relevă concepția ce a stat la baza realizării acestor *Cărți de cântece*:

> „am elaborat alăturatele manuale didactice în care am căutat să punem în valoare folclorul muzical românesc, producția artistică a fruntașilor vechii generații de profesori și iubitori ai învățământului muzical primar și să alegem, din întreg orizontul de creație populară și cultă, poetică și muzicală, acele piese pe care le-am socotit potrivite scopului educativ urmărit. Socotim o inovație folositoare și nimerită pentru învățământul muzical al copiilor reprezentarea liniilor melodice ale cântecelor prin valuri colorate și figuri intuitive care închipuiesc notele muzicale, metodă originală, neîncercată nicăieri până azi.[11]

Profesorul Leo Kestenberg apreciază în mod deosebit la aceste manuale maniera de trecere de la terța mică la modurile grecești. În acest sens, George Breazul considera că învățământul muzical nu trebuie să înceapă cu *do major*, remarcând că majorul, „chiar dacă face parte și din muzica noastră populară, este instrumental. Muzica este de conceput, în originea ei ca și în caracterul ei popular, ca vocală. Iar muzica vocală (...) nu se întemeiază pe major."[12] Pe de altă parte, aspectul „estetic"[13] devine principala atracție a *Cărților de cântece*, cu atât mai mult pentru străini, care găsesc în metoda de reprezentare a cântecelor prin „valuri" colorate și imagini o modalitate de facilitare a înțelegerii conținutului de idei al textelor și, astfel, chiar de învățare a limbii române.

Cât privește educația muzicală din țara noastră, *Cărțile de cântece* au pus la îndemâna învățătorilor și a pedagogilor un bogat repertoriu de cântece, precum și o metodă de predare a muzicii foarte eficientă. Prin maniera gradată de prezentare a cântecelor, pornind de la cele formate din două sunete, respectiv de la terța mică (sol-mi)

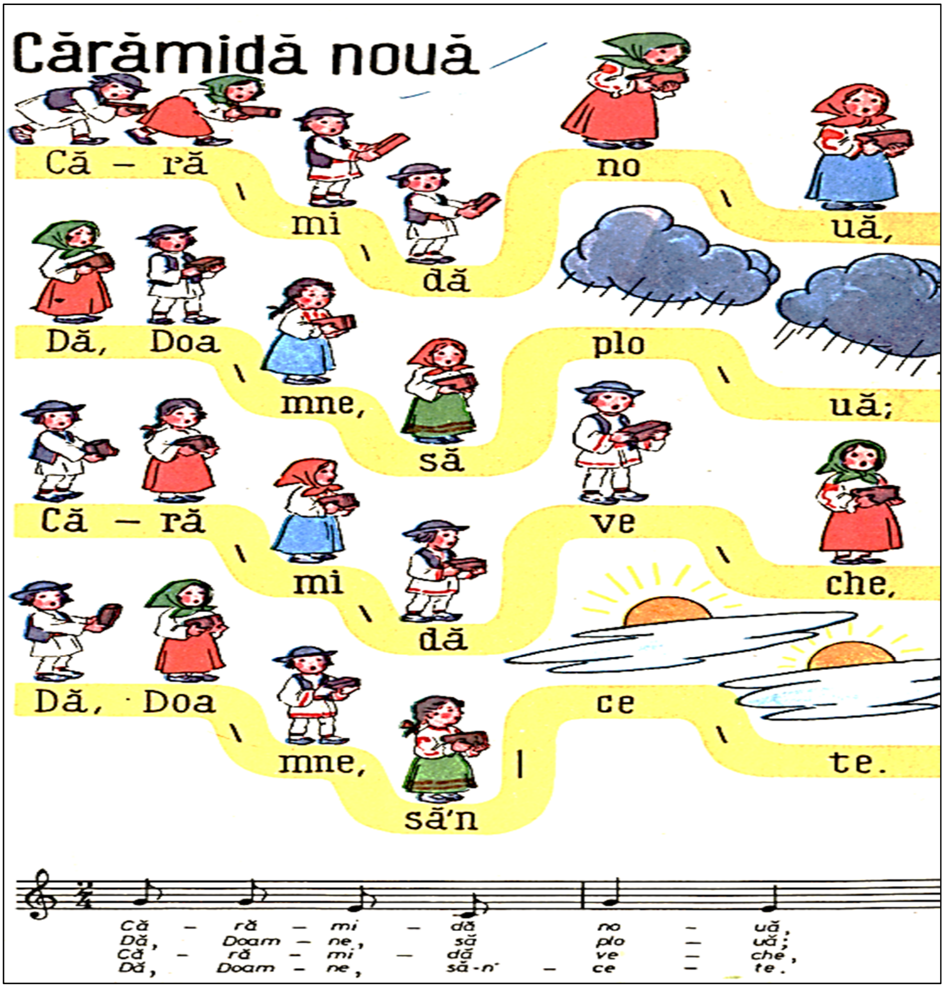
---

[11] George Breazul, Nicolae Saxul, *Carte de cântece pentru copii*, ediție îngrijită de Titus Moisescu, Editura Muzicală, București, 1985, p. 103-104.

[12] În Petre Brâncuși, *op. cit.*, p. 221.

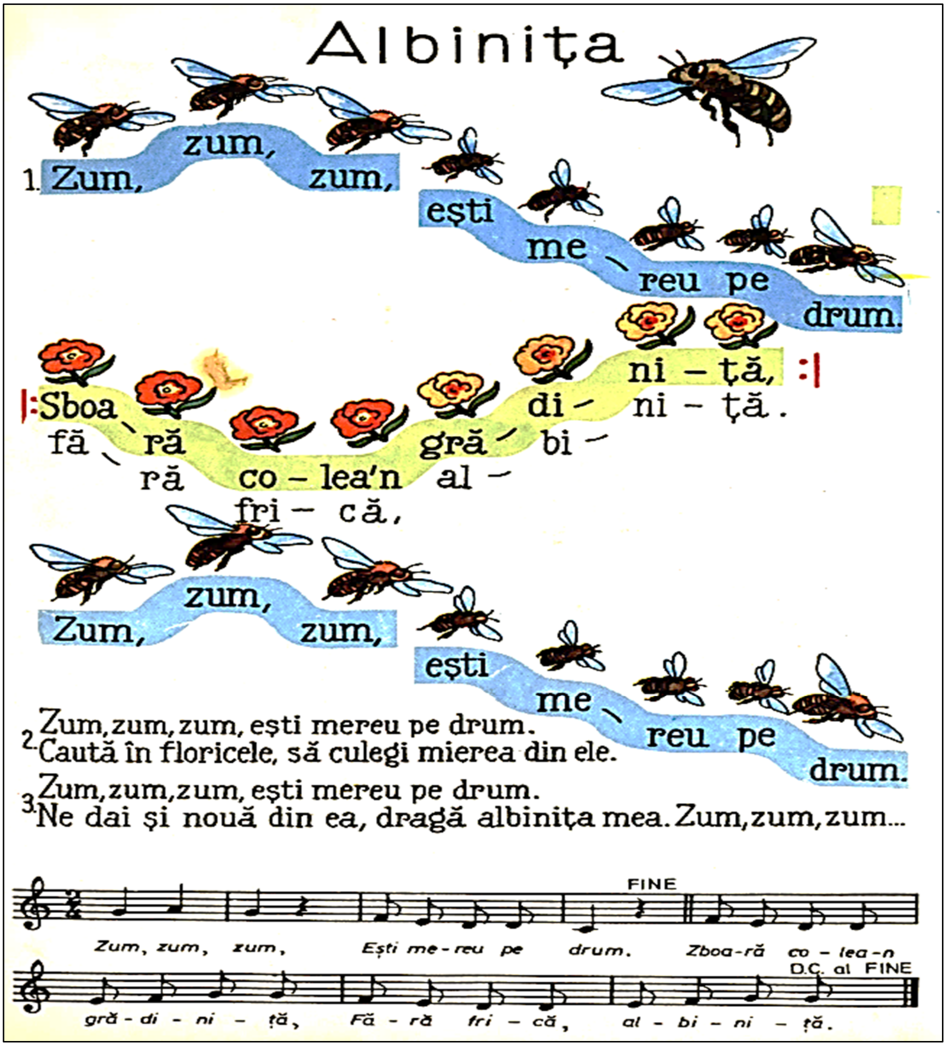
[13] Ilustrația în culori a fost realizată de către pictorul-grafician A. Sirin.

menționată de Kestenberg, și trecând la melodii mai complexe, generații întregi de elevi au putut să învețe cu o mai mare ușurință noțiunile de teorie muzicală – metoda „cântarea în valuri” utilizată în redarea cântecelor a înlesnit și ea, fără doar și poate, procesul.



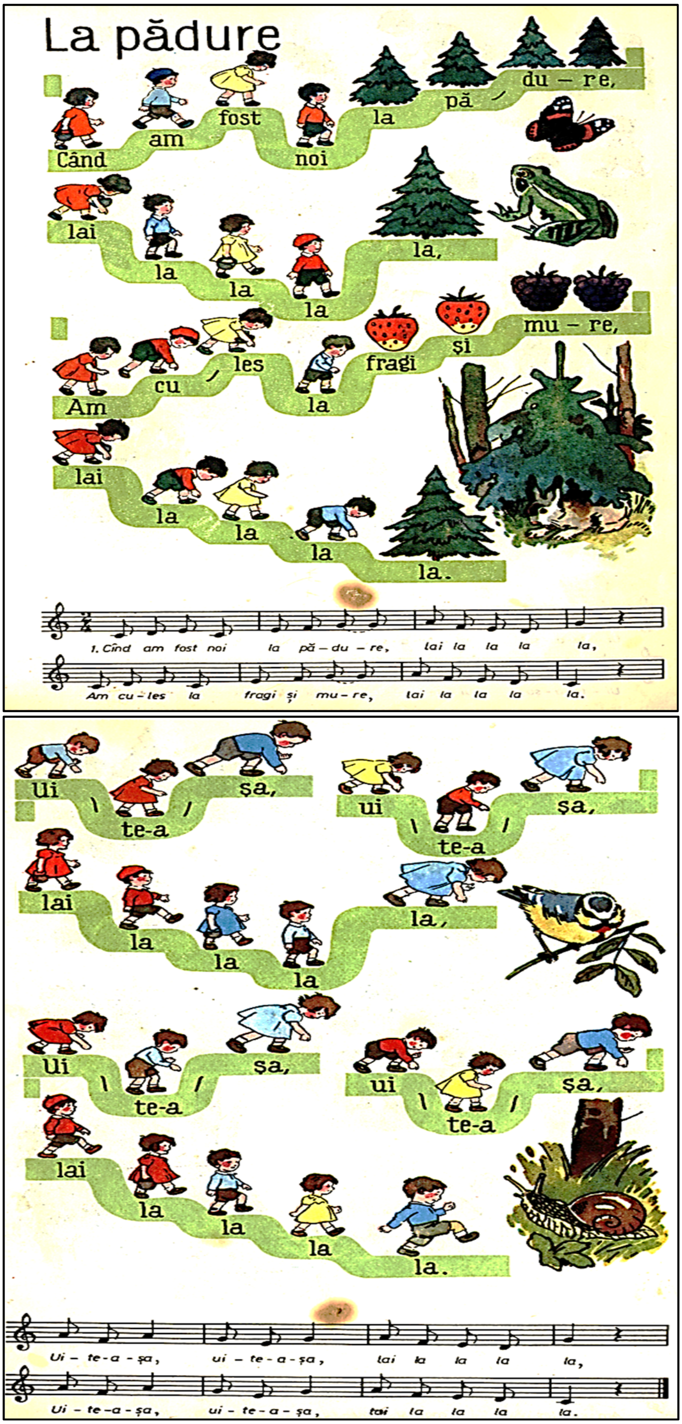
Imaginea 1. Cântecul Cărămidă nouă[14]

[14] George Breazul, Nicolae Saxul, *op. cit.*, p. 17.



Imaginea 2. Cântecul Albinița[15]

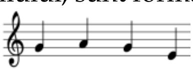
[15] *Ibidem,* p. 22.



Imaginea 3. Cântecul *La pădure*[16]

MODALITĂȚI DE CONCEPERE A CÂNTECELOR CONFORM METODEI „CÂNTAREA ÎN VALURI”, CU AJUTORUL TEHNOLOGIEI DIGITALE

Pentru facilitarea înțelegerii manierei de concepere a cântecelor regăsite în *Cărțile de cântece* ale lui George Breazul și Nicolae Saxul, găsim importantă redarea întocmai a cuvântului de *Lămurire* al autorului[17]:

> Cântecele din cartea de față sunt arătate prin valuri colorate, care urcă și coboară, mai mult sau mai puțin, mai repede sau mai rar – potrivit înălțimii și duratei sunetelor din care sunt formate melodiile – și se întrerup la pauze și cadențe.
>
> Valurile au drept punct de plecare , notă înlocuită la cântecele care încep astfel prin semnul  (colorat). La începutul celorlalte valuri, semnul arată, de asemenea ; la sfârșitul valurilor însă, arată înălțimea de la care urmează să se continue cântecul.
>
> Cuvintele sunt orânduite în valul melodic și uneori deasupra lui. Deasupra valului, figuri intuitive înfățișând sensul cuvintelor închipuiesc notele. Ultimele cântece au o figurație sintetică. Semnele  colorate în roșu arată repetiția  părții aflate între ele.
>
> Melodiile cele mai simple, după firea muzicală a copilului, sunt formate din motivul care se dezvoltă progresiv în    etc., cu diferite variații ritmice, pe cuvinte copilărești, alese, ca și melodiile, din folclorul românesc.
>
> O parte din cântece pot fi însoțite de gesturi și mișcări corporale potrivite cu acțiunea exprimată în text.
>
> Notele muzicale din josul paginii sunt pentru învățător.

16 *Ibidem*, p. 41-42.

17 *Ibidem*, *op. cit.*, p. 4.

În cele ce urmează vom prezenta câteva exemple de concepere a cântecelor potrivit metodei „cântarea în valuri”, pentru învățarea intuitivă a principalelor calități ale sunetului muzical: durata și înălțimea.

EXEMPLUL I. IMAGINI PENTRU PERCEPEREA INTUITIVĂ A DURATELOR

Modalitata de realizare a materialelor:

1) Se alege un cântec care se dorește a fi însușit. În exemplul nostru am ales cântecul *Mămăruța*, din folclorul copiilor, un cântec simplu cu durate de pătrime și optime (img. 3).

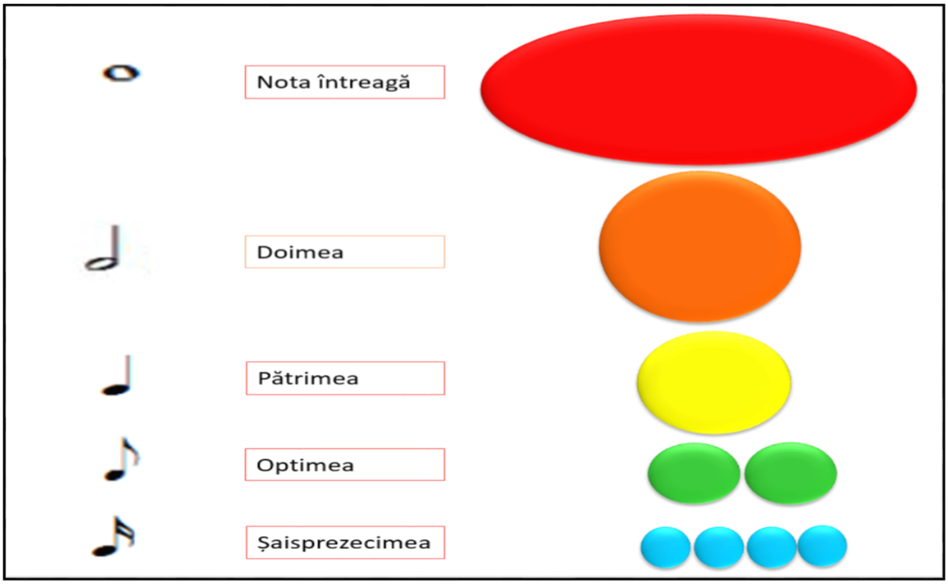


Imaginea 3. Cântecul Mămăruța din folclorul copiilor

2) Se transpun duratele sub formă de imagine. Pentru realizarea acestui material se aleg imagini conform fiecărei durate, iar aceste imagini pot fi foarte diverse. Prezentăm în cele ce urmează câteva exemple:
   a. **Imagini asociate duratelor, prin FORME GEOMETRICE**. În realizarea acestui exemplu se alege ca dimensiune etalon pătrimea, deorece cântecele pentru copiii sunt scrise în măsura de 2/4 (două pătrimi), 3/4 (trei pătrimi), 4/4 (patru pătrimi) și deci, în consecință unitatea de măsură este pătrimea. Am optat ca fiecare formă să fie colorată diferit (culorile pot să varieze în funcție de preferințele personale), după cum urmează:

– Pătrimea – galben
– Doimea- portocaliu
– Nota întreagă - roșu
– Optimea – verde
– Șaisprezecimea - albastru

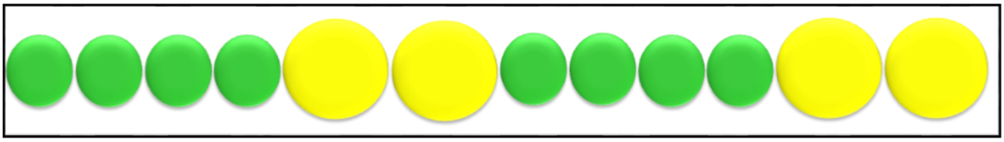
▪ **BULINE.** În PowerPoint am introdus FORMA de cerc și am început prin a alege dimensiunea pentru durata de pătrime, iar apoi raportat la ea, celelalte buline, mai mari și mai mici, corespunzătoare duratelor mai mari sau mai mici decât pătrimea. Astfel, au rezultat următoarele forme corespondente duratelor binare (img. 4). După cum se poate observa, am optat ca durata de notă întreabă să fie mai ovală (și nu cerc) pentru a arăta întinderea acesteia.



Imaginea 4. Conceperea duratelor sub formă de buline, în PowerPoint

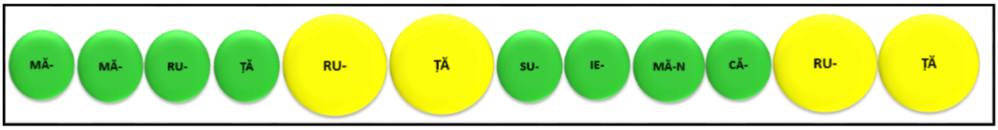
Pornind de la acest sistem de reprezentare a duratelor sub formă de buline colorate, transpunerea cântecului *Mămăruța* prin

buline a însemnat reprezentarea lui sub formă de buline galbene și verzi, corespunzătoare duratelor de pătrime și de optime (img. 5).



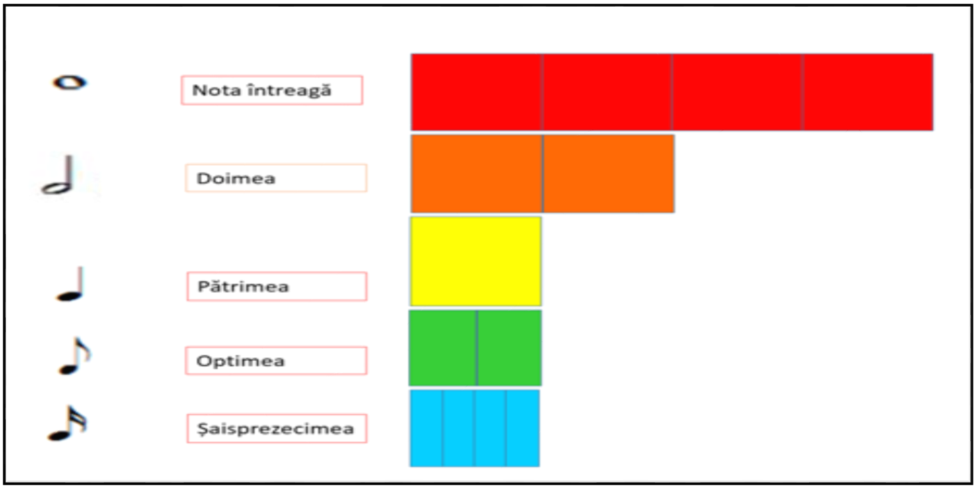
***Imaginea* 5.** Redarea cântecului *Mămăruță*, sub formă de buline, în PowerPoint

În cazul în care deja copiii pot să citească textul, acesta se poate scrie în buline (img. 6).

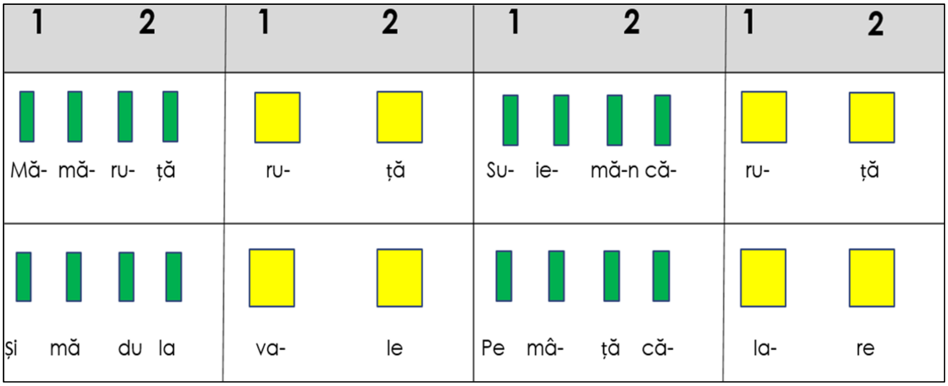


***Imaginea* 6.** Redarea cântecului *Mămăruță*, sub formă de buline și cu text în PowerPoint

▪ PĂTRAT/ DREPTUNGHI



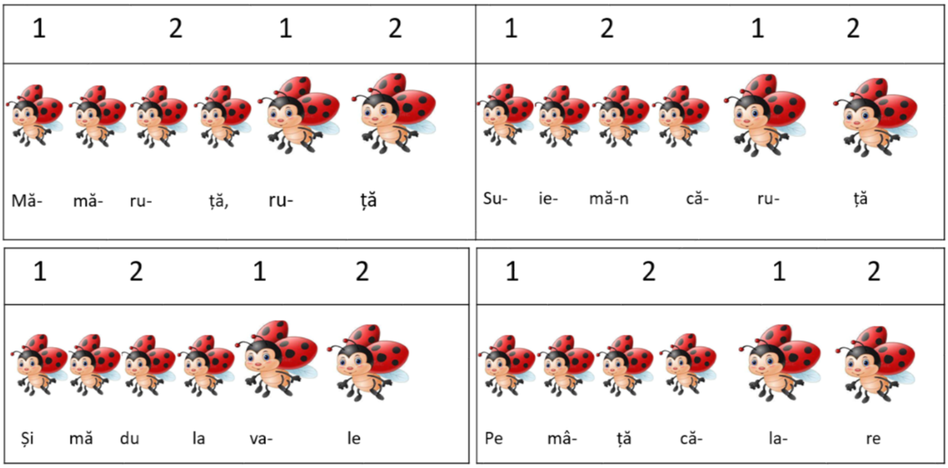
Exemplul 7. Conceperea duratelor sub formă de pătrate și dreptunghiuri, în PowerPoint



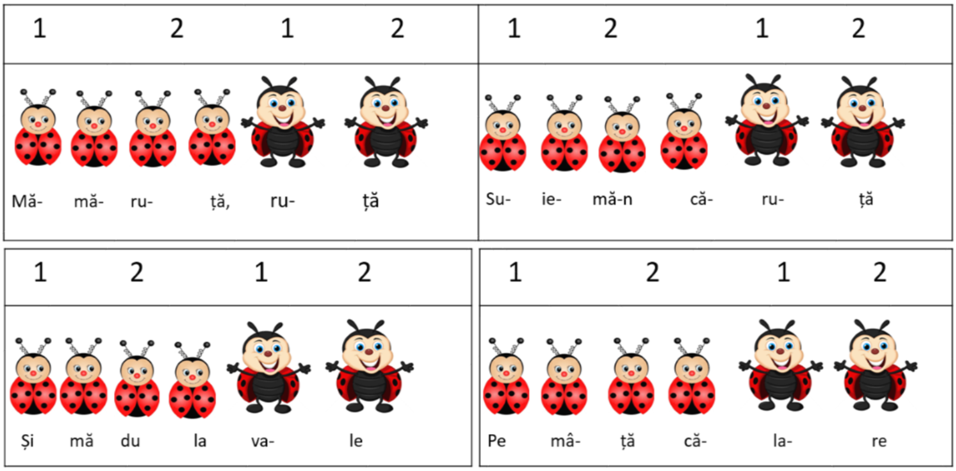
Imaginea 8. Redarea cântecului *Mămăruță*, sub formă de pătrate și dreptunghiuri și cu text în PowerPoint

b. Imagini asociate duratelor, prin IMAGINI CARE SURPRIND TEMA/ TEXTUL CÂNTECULUI.

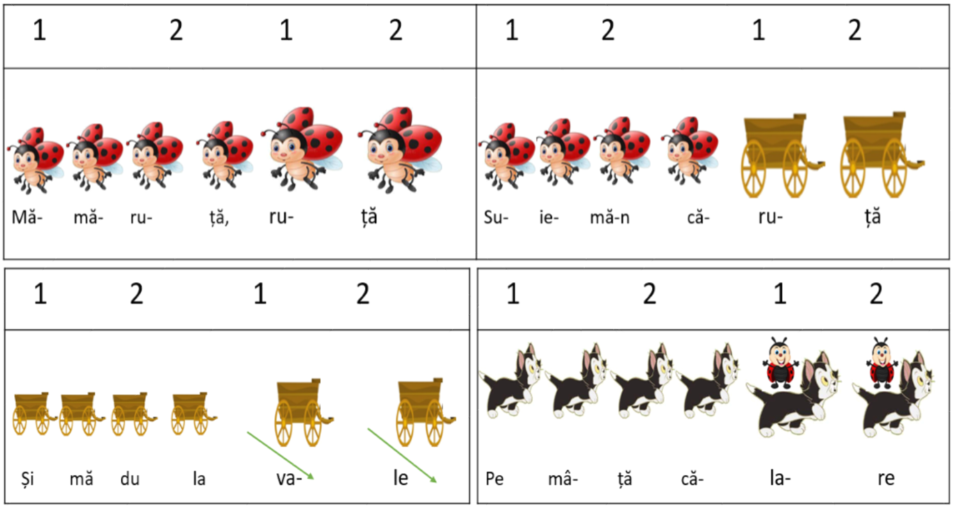
- Imagini asociate **temei** – aceeași imagine, mai mică pentru durate de optimi și mai mare pentru durate de pătrimi



- Imagini asociate temei – imagini diferite pentru duratele mici (optimi) și duratele mari (pătrimi). Mămăruțele cu aripile închise sugerează sunete scurte, iar mămăruțele cu brațe deschise sugerează sunete lungi.



- Imagini asociate textului.



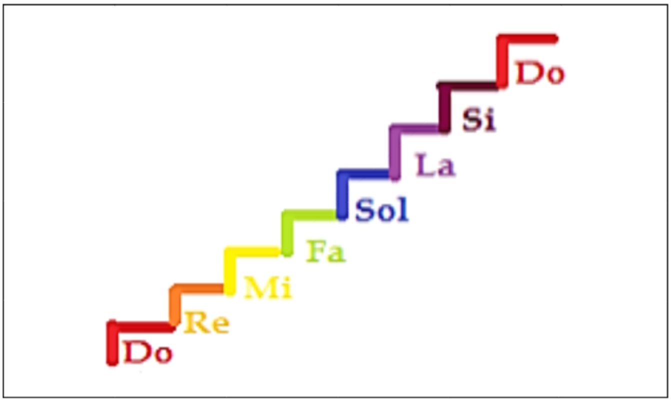
Prin posibilitatea de adăugare a animațiilor în PowerPoint, se poate face ca fiecare durată să apară separat și astfel prezentarea cântecelor să devină mult mai eficientă și mai atractivă pentru copii. În plus, cu ajutorul programului de scriere muzicală Musecore[18] se pot

[18] Diana Todea, *The Use of the MuseScore Software in Musical E-Learning*, conferinta ISI, International Conference on Virtual Learning, Universității din București, 2015, www.icvl.eu, pp. 88-94.

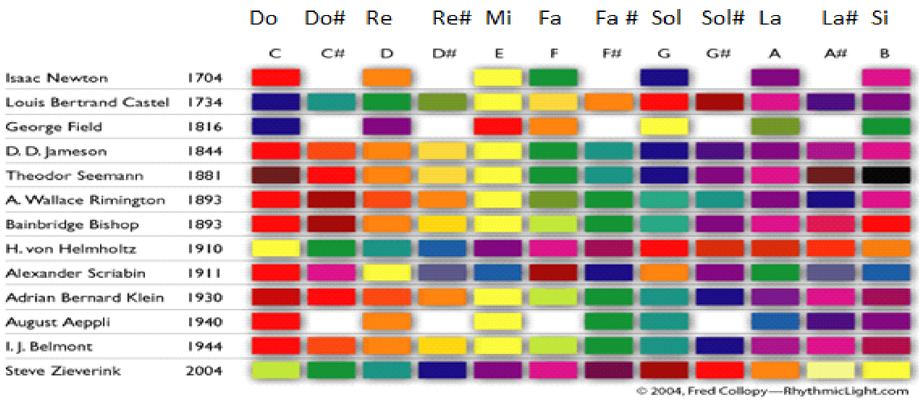
introduce în PowerPoint sunete asociate duratelor și, astfel, copii pot să vadă și să audă în acelși timp duratele din cântec. Modalitatea de introducere simultană a sunetelor și a imaginilor în PowerPoint se poate viziona accesând: https://youtu.be/OTPd674IRRU sau

EXEMPLUL 2. IMAGINI PENTRU PERCEPEREA INTUITIVĂ A ÎNĂLȚIMILOR

În perioada prenotației muzicale este foarte importantă maniera în care cadrul didactic face apropierea copiilor de elementele de notație muzicală. Pentru a asigura o trecere cât mai ușoară între prenotație și notație, fapt pentru care, de altfel, este și indicată realizarea activităților de muzică în prenotație prin forme oral-intuitive, în momentul predării noțiunilor de teorie muzicală, este necesar ca învățătorul să creeze în permanență o legătură între noile semnele de notație muzicală și felul în care acestea au fost predate prin forme intuitive. În acest sens, pornind de la metoda „cântarea în valuri”, cadrul didactic poate recurge la desenarea imaginilor folosind culori diferite pentru fiecare notă muzicală sau chiar la desenarea treptelor în culori diferite (img. 9). Culorile pot fi alese aleatoriu sau pot să aparțină uneia dintre posibilele corespondențe realizate de-a lungul timpului între sunete și culori (img. 10).



Imaginea ***9.*** *Scara muzicală*



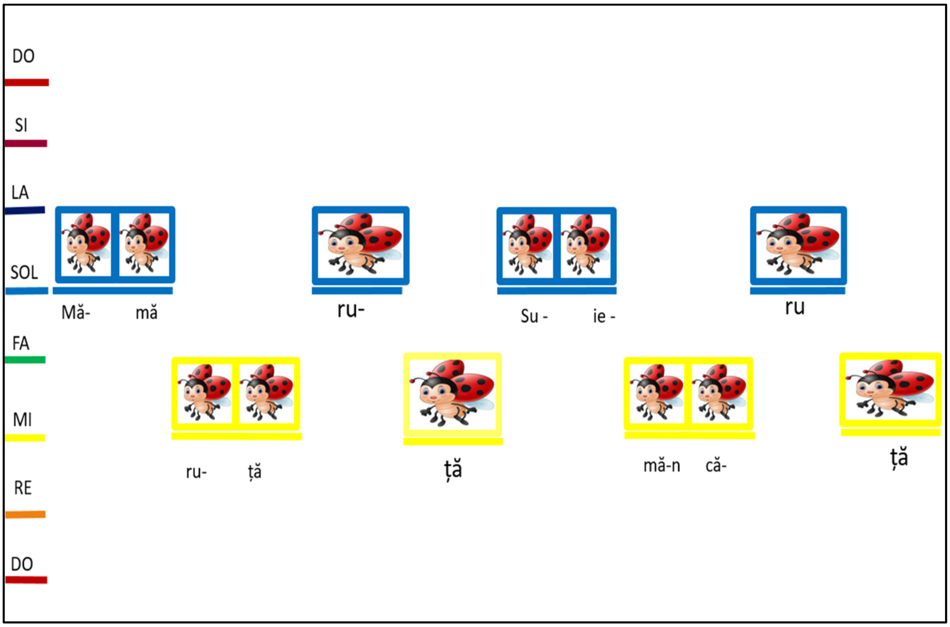
Imaginea 10. Harta corespondenței între sunete și culori [19]

Astfel, pornind de la treptele colorate și de la metoda „valurilor" lui George Breazul, am redat în PowerPoint cântecul Mămăruța, astfel (img. 11):

– s-au stabilit culorile pentru fiecare notă și s-au desenat sub formă de segmente în partea stângă a slide-ului, pe verticală, stabilindu-se totodată distanțele vizuale dintre trepte (note);

[19] Imagine preluată și adaptată din sursă on-line: http://rhythmiclight.com/archives/ideas/colorscales.html (12.08.2015).

- s-a introdus textul, cu caractere mai mici pentru duratele mai mici (optimi) și caractere mai mari pentru duratele mai mari (pătrimi);
- s-a analizat cântecul din punct de vedere melodic și s-a constatat că este format din notele sol și mi și s-a asociat pentru nota sol culoarea albastru, iar pentru nota mi culoarea galben;
- s-au preluat imaginile sub formă de mămăruță deja create pentru durate, păstrându-se dimensiunile aferente duratelor, și s-au amplasat deasupra segmentelor;



Imaginea 11. Redarea cântecului Mămăruța
prin imagini asociate înălțimilor și duratelor

Pentru o mai bună percepere simultană a înălțimilor și duratelor din cântecul Mămăruța, se poate introduce în PowerPoint sunetul creat în Musescore împreună cu imaginea: https://youtu.be/kvzOFs9xUoc sau

CONCLUZII

Manualele lui George Breazul și metoda de redare a acestora prin valuri colorate constituie un material ce poate fi valorificat în forme dintre cele mai variate, de la folosirea întocmai a cântecelor așa cum apar concepute de către George Breazul, până la valorificarea lor prin conceperea de materiale specifice, cu ajutorul tehnologiei informatice.

Pornind de la subiectul teoretic ales și de la competențele vizate, metoda cântarea în valuri poate fi folosită în variante multiple: pentru perceperea duratelor de lungimi diferite, pentru perceperea sunetelor cu înălțimi diferite, pentru facilitarea perceperii mersului sunetelor dintr-un cântec, pentru vizualizarea și învățarea textului, pentru dezvoltarea vocabularului și înțelegerea sensului cuvintelor, pentru receptarea mesajului cântecului (din sunete și imagini), pentru familiarizarea cu sunetele muzicale prin culori, pentru facilitarea învățării cântecelor după auz ș.a. Procedeul de cântare în valuri este eficient prin faptul că imaginea auditivă, acustică își află corespondentul, simbolul adecvat în imaginea optică. Sincretismul dintre melodie, text și desen, în concordanță cu conținutul cântecului, poate să îi apropie cu o mai mare plăcere pe copii de cântec, precum și de noțiunile de teorie muzicală și să le stârnească plăcerea de a participa la activitățile de Muzică și mișcare. Considerăm că astăzi, când cadrele din grădiniță și ciclul primar se confruntă cu lipsa Metodicilor de muzică și a manualelor de Muzică și Mișcare, este necesară readucerea în atenție a Cărților de cântece realizate de către George Breazul și, în mod special, a metodei de cântare în valuri. Mai

mult decât atât, considerăm că ar fi extrem de utilă și bine-venită o reeditare a acestora în contextul nevoilor actuale ale disciplinei Muzică și Mișcare.

BIBLIOGRAFIE

Brâncuși Petre, *George Breazul și istoria nescrisă a muzicii românești*, Editura Muzicală, București, 1976.

Breazul George, Saxul Nicolae, *Carte de cântece pentru copii*, ediție îngrijită de Titus Moisescu, Editura Muzicală, București, 1985.

Breazul George, *Patrium Carmen*, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1941.

Munteanu Gabriela, *Studiu comparativ asupra manualelor de muzică pentru școlile secundare publicate între 1846-1993*, Academia de Muzică, București, 1994.

Parocescu Nicolae, *George Breazul educator*, în *Studii de Muzicologie*, vol. V, Editura Muzicală a Uniunii compozitorilor din R.S.R, București, 1969.

Todea Diana, *The Use of the MuseScore Software in Musical E-Learning,* conferința ISI, International Conference on Virtual Learning, Universitătii din București, 2015, www.icvl.eu, pp. 88-94.

IMAGINEA SLAVILOR DIN MANUALELE ȘCOLARE INTERBELICE ALE LUI C.C. GIURESCU ȘI ORIGINILE STEREOTIPURILOR IDENTITARE DESPRE ACEȘTIA

CASIAN POPA

Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Lucrarea de față abordează cazul identității slave așa cum este reprezentată în cultura română în manualele școlare, în perioada interbelică. Lucrarea de față este structurată în două părți. În primul, sunt prezentate originile disciplinei slaviste și evoluția ei în cadrul secolului XX, inclusiv în epoca sovietică. A doua parte este dedicată ilustrării stereotipurilor slavilor prezentate în prima parte, referitoare la manualele cărturarilor români. Articolul subliniază, de asemenea, principala părtinire privind imaginea slavilor în știință și cercetare. Cele mai multe dintre aceste abordări și unele dintre personalitățile istorice au încă un mare impact în promovarea stereotipurilor remanente privind identitatea populațiilor slave.

Cuvinte cheie: *slavistică, identitate, stereotipuri, istorie europeană, manual școlar.*

Abstract

The present paper discusses the case of the Slavic identity as represented in the Romanian culture in the scholar textbooks, during the interwar period. The present paper is structured in two parts. In the first part are presented the origins of the Slavistics discipline and its evolution within the frame of the twentieth century, including the Soviet era. The second

part is dedicated to the illustration of stereotypes depicting the Slavs as they are presented in Romanian textbooks. The article also emphasizes the main bias concerning the image of Slavs in science and research. Most of these approaches and some of the historic personalities are still having a significant impact in promoting the remanent stereotypes concerning the identity of Slavic populations.

Keywords: *Slavic studies, identity, stereotypes, European history, textbook.*

În ultimele săptămâni, atenția media și a populației din Europa și din lumea întreagă s-a îndreptat către hotarele UE, și anume către Ucraina, Belarus și Federația Rusă. Ce a atras atenția la nivel de retorică geopolitică este ambiguitatea persistentă cu privire la identitatea din cadrul lumii slave, precum și discursul raportat la o istorie comună. Prezentul studiu pornește de la constatarea unei persistente ambiguități identitare slave nu doar la nivel de mental colectiv, dar și în mass-media și își propune să analizeze sursele și tipul de stereotipuri privind imaginea slavilor din spațiul românesc din perioada interbelică.

În cultura română, preocupările serioase în ceea ce privește slavistica parvin mai ales de la fondatorul filologiei slavo-române, Ioan Bogdan (1864-1919)[1], cel care a reluat dezbaterea privind formarea limbii române, mai ales pe tărâm lingvistic[2]. Deși istorici

---

1 P. Teodor, *Introducere în istoria istoriografiei din România*, Editura Accent, Cluj-Napoca, 2002, pp. 169-171; I. Bogdan, *Însemnătatea studiilor slave pentru români*, Editura Librăriei Socecu & Comp., București, 1894; *Idem*, *Românii și bulgarii. Raporturile culturale și politice între aceste două popoare. Conferință*, Editura Librăriei Socecu & Comp., București, 1895.

2 Contribuții semnificative și-au adus în această perioadă și lingviștii O. Densușianu (1873-1938) și Al. Philippide (1859-1933). De exemplu, Densușianu consideră faptul că limba română s-a format în sudul Dunării. Spre deosebire de acesta, Al. Philippide consideră că limba română s-a format pe spațiul extins, la nord și la sud de Dunăre, dar după retragerea aureliană locul de formare a fost mai ales spațiul din sudul Dunării, de unde, în contextul invaziilor slavilor, în secolul VII, s-au deplasat la nord de Dunăre.

precum Kogălniceanu, Hașdeu, Odobescu, Xenopol, I. Bianu[3], Ilie Bărbulescu (ultimii doi fiind chiar slaviști) și alții au abordat acest domeniu[4], I. Bogdan poate fi considerat unul dintre cei mai calificați filologi slaviști din istoria României de până atunci și fondatorul slavisticii moderne de la noi. Beneficiar al unor studii solide în slavistică la Viena, Sankt Petersburg, Moscova, Kiev și Cracovia era oarecum firesc să fie recunoscut instituțional, fapt confirmat în 1892 prin provizoratul, și apoi definitivatul său la catedra de slavistică de la Universitatea București, creată special pentru el[5]. Cu toate acestea, studiile considerate și astăzi repere sunt elaborate în perioada interbelică, care se suprapune în mare măsură cu fenomenul „sovietizării științei" slavisticii. Iată de ce, în prezenta lucrare, îmi propun să abordez acest subiect atrăgând atenția asupra persistenței unor clișee promovate în mediul intelectual și identificând sursele conceptuale ale acestora. Faptul că atât de multe clișee și stereotipuri ni s-au transmis pe filieră academică în ceea ce-i privește pe slavi și că imaginea despre aceștia este atât de puțin nuanțată ridică multe provocări înspre un efort concertat european cu privire la identitatea diferitelor popoare slave și a relațiilor acestora cu statele membre ale UE.

Al. Madgearu, *Continuitate și discontinuitate culturală la Dunărea de Jos în secolele VII-VIII*, Editura Universității din București, 1997, p. 4; Cf. Al. Gafton, „Originea românilor – piatră de temelie a Școlii lingvistice de la Iași" în *Philologica Jassyensia*, Anul V, Nr. 1 (9), 2009, pp. 51–55.

[3] Ioan Bianu (1865-1935) a fost membru și președinte al Academiei Române, profesor la catedra de Istoria literaturii române a Universității din București. Este cunoscut pentru publicarea mai multor lucrări precum *Psaltirea Șcheiană,* București, 1889; *Catalogul manuscriptelor românești din Biblioteca Academiei*, vol. I-III, București, 1907; 1913; 1931; *Bibliografia românească veche, 1508-1830*, vol. I-IV, București, 1903; 1910; 1912-1936; 1944.

[4] De ex: Th. Codrescu, I. Venelin, episcopul Melchisedec Ștefănescu (1823-1892), Moses Gaster (1856-1939). Cf. Al. Zub, *De la istoria critică la criticism. (Istoriografia română sub semnul modernității)*, București, Editura Enciclopedică, București, 2000, pp. 215-216.

[5] L. Năstasă, *Generație și schimbare în istoriografia română. Sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1999, p. 251.

În prima parte a studiului voi contura câteva elemente privind sursele ideologice ale imaginii despre slavi, iar în cea de a doua parte a prezentului studiu voi evidenția constituentele imaginii slave, așa cum au fost ele sintetizate la nivelul textelor din cadrul unuia dintre cele mai influente manuale școlare. Din motive de spațiu am decis să ilustrez elementele din prima parte a studiului cu textele uneia dintre multele ediții, ale extrem de influentului manual, semnat de reputatul istoric român, profesorul C. C. Giurescu. Unul dintre motivele selecției acestuia este atât utilizarea acestuia în mediul preuniversitar, cât și în cel academic, dar și extrema longevitate în ceea ce privește utilizarea acestuia, inclusiv în perioadele național-comuniste și chiar post 1989.

I. ORIGINILE CULTURALE ȘI INTELECTUALE ALE IDENTITĂȚII SLAVE

Astăzi, putem afirma cu convingere faptul că studiul istoriei slavilor a debutat de la bun început sub zodia influențelor politice. Principalul domeniu care a contribuit la dezvoltarea slavisticii ca domeniu de cercetare a fost lingvistica, care a trebuit să fie susținută în demersurile ei mai ales de către arheologie. Principalele teme, obsesive, care au marcat și istoria timpurie a slavilor a fost fenomenul etnogenezei slave, identificarea spațiului originar și a limbii unice a slavilor, dublată de instrumentalizarea ideologică școlii sovietice de antropologie. Aceste teme au fost asumate și în spațiul țărilor Europei Centrale și de Est, aflate sub influența politico-ideologică a Moscovei.

Slavistica s-a impus ca disciplină științifică prin intermediul lingvisticii și al filologiei comparate, impulsionată fiind de elaborarea conceptelor de națiune din modernitate[6]. Constituirea statelor

6 Trebuie să amintesc faptul că Johann Gottfried von Herder (1744-1803) considera limba ca expresia fundamentală a etnicității. Vezi partea a IV-a din Desmond M. Clarke and Michael N. Forster (eds.), *Herder: Philosophical Writings*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007.

naționale de către slavi a generat un impuls în sensul creării de școli naționale de arheologie. Tradiția statală cea mai glorioasă dintre popoarele slave o aveau cehii, rușii și polonezii. Dacă în ceea ce privește majoritatea popoarelor slave acestea au cunoscut o traiectorie comparabilă celorlalte state europene, apariția Uniunii Sovietice s-a reflectat și în discursul științific care a exaltat superioritatea slavă în peisajul cultural european[7]. Principalul instrument de promovare a acestei noi direcții a fost filologia, și mai ales arheologia sovietică. Odată cu Războiul Rece, modelul sovietic de organizare științifică și societală de după Al Doilea Război Mondial s-a repercutat într-o manieră ideologizantă în spațiul statelor satelit, atât din statele slave, cât și asupra celorlalte de sub directa influență, dăunând cercetării științifice obiective a fenomenului și implicit asupra informațiilor și valorilor transmise în societate prin intermediul școlii.

Limbile slave sunt considerate a fi limbi indo-europene încă din anul 1833. Parte a fenomenelor pan-europene, pan-slavismul a avut o istorie furtunoasă, cu influențe ideologice semnificative. Nu voi insista asupra acestei istorii, ci voi puncta câteva aspecte legate de personalitățile care au marcat disciplina studiilor de slavistică. Principalele elemente privind istoria slavilor au fost selectate din contribuțiile slavistului Florin Curta, care a și oferit câteva dintre cele mai recente chei de interpretare privind schimbarea imaginii slavilor. Din păcate, literatura științifică de la noi nu a acordat suficientă atenție acestor elemente, dar în contextul ultimelor evenimente, consider oportună recuperarea unor abordări mai recente, precum cele ale profesorului american de origine română, Florin Curta.

[7] V. Șnirelman, „From Internationalism to Nationalism: forgotten pages of Soviet archaeology in the 1930's and 1940's", în Kohl, P., Fawcett C. (eds.), *Nationalism, Politics, and the Practice of Archaeology*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995, pp. 120-138.

Pornind de la constatările acestuia, se pare că primele seturi de imagini coerente despre slavi au fost vehiculate de către un personaj proeminent care a marcat istoria slavilor, dar și politica timpului său: Pavel Josef Šafářik (1795-1861)[8]. Interesant este faptul că, vizibil influențat de viziunea lui Herder care-i vedea pe slavi victimele germanilor, istoricul a schimbat această percepție oferindu-le „onorabilitate indo-europeană", deci o vechime mai mare decât era atestată de către izvoarele antice. Astfel, potrivit acestuia, slavii erau menționați încă din antichitate, în opera lui Tacitus, iar identificarea lor cu vechile populații de *veneți* a fost operată prin intermediul unei interpretări discutabile[9]. Contribuția lui Šafářik nu s-a limitat la instrumentalizarea lor politică, ci este și cel care a facilitat construirea unui set de clișee despre slavi, care s-au impus pornind de la el. Astfel, imaginea despre slavi pe care o acreditează încă din 1848, împreună cu politicianul František Palacky (1798-1876), este aceea că slavii erau o „populație blândă de țărani" și că răspândirea lor s-a bucurat de succes datorită organizării democratice[10]. Practic, slavii au ajuns să fie „zugrăviți" drept cei mai pașnici dintre toate popoarele barbare, conform semnificației antice. Aceste idei sunt identificabile nu doar în istoriile despre slavi, ci și în textele manualelor de istorie din secolul al XX-lea (precum în cele românești) care reiau aceleași clișee, cu extrem de puține excepții. Acest subiect a fost abordat în cadrul tezei de doctorat a subsemnatului[11].

---

[8] Fl. Curta, *Apariția slavilor. Istorie i arheologie la Dunărea de Jos, în veacurile VI-VII*, Editura Cetatea de Scaun, Târgoviște, 2006, p. 5.

[9] Veneții antici au fost identificați cu anții și cu sclavinii menționați de Iordanes. *Ibidem*, p. 6.

[10] *Ibidem, loc. cit*.

[11] Casian Popa, Teză de doctorat, F*ormarea poporului român reflectată în manualele de istorie ale secolului al XX-lea. Elemente constitutive, stereotipuri și „public use" al strămoșilor*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, Facultatea de Studii Europene, iunie, 2013.

O altă direcție deschisă de acesta a fost cercetarea comparată a limbilor slave care trebuiau să conducă la reconstituirea așa-numitei „limbi slave originare" din secolul al IX-lea, „o limbă comună" a tuturor slavilor. Urmașii lui Šafářik vor căuta originile slave cu ajutorul toponimiei și al hidronimiei, dar și un „ținut originar" al primilor slavi[12]. Iată de ce, s-a absolutizat importanța arheologiei și a ceramologiei, întrucât aceasta era menită să susțină teoriile deja elaborate, și nu invers. În opinia lui Curta, Lubor Niederle (1865-1944) este acela care va utiliza arheologia ca disciplină susținătoare a teoriilor lui Šafářik și Rostafinski, urmat de arheologul ucrainean de origine cehă, Vikenti V. Hvoika (1850-1914)[13]. Acesta din urmă a deschis calea interpretărilor etniciste prin „descoperirea" slavilor din cultura neolitică Tripolie și, respectiv, atribuindu-le slavilor mormintele din stațiunea Cerneahov[14]! A fost ulterior urmat de către alți arheologi ruși, printre care și A. A. Spițîn (1858-1931), celebru pentru atribuirile etnice în favoarea anților din siturile arheologice din Ucraina[15]. Febra ceramologiei a făcut ca purtătorii unor culturi materiale identificate cu tipurile ceramice să se perinde prin diferite locuri ca urmare a identificărilor cu teritoriul originar al slavilor. Astfel, prin intermediul „ceramicii Praga" sau a celei „Cerneahov", slavii „originari" au fost identificați fie în Cehia, fie în Polonia, fie în Ucraina.

Fl. Curta consideră că problemele fundamentale identificabile și astăzi în țările slave (Rusia, Ucraina, Croația, Slovenia, Slovacia, Polonia) sunt pe de o parte utilizarea pe scară largă de către

---

[12] Este vorba despre utilizarea toponimiei de către Tadeusz Wojchechowski (1839-1919), a hidronimiei de către A. L. Pogodin (1872-1947) și Jan Peisker (1851-1933) sau a botanicii de către J. Rostafinski (1850-1928).

[13] Fl. Curta, *op. cit.*, pp. 7-8.

[14] *Ibidem*, p. 8.

[15] *Ibidem*, *loc. cit.*

comunitățile științifice de lingviști și de arheologi a vechii paradigme cultural-istorice, prin care *limba este asociată etnicității*, iar pe de alta „obsesia” față de subiectele etnogenezei și continuității slave[16]. Una dintre contribuțiile profesorului Fl. Curta este faptul că analizează implicațiile pe care le-au avut abordările cercetătorilor sovietici asupra slavisticii. El subliniază că în Europa de Est, și în special în Uniunea Sovietică, studiul etnicității (ca etnicitate slavă) a fost dominat până recent de viziunea etnografului Yulian Bromlei[17], care considera că „etnicitatea avea un miez tare, numit *ethnos* sau *ethnicos*, care transcende toate formațiunile sociale, deși este influențat în oarecare măsură de condițiile economice și politice”[18]. În ceea ce privește legătura dintre limbă și etnicitate, potrivit lui Curta, această legătură a fost datorată definiției oferite de Stalin pentru națiune, precum și ideilor filologului orientalist N. I. Marr (1864-1934). Acesta considera etnicitatea ca o realitate nepermanentă, dar modificările sociale și economice dintr-o societate generează schimbări culturale și lingvistice[19]. Iată de ce ideea despre un „ținut originar” sau o „proto-limbă” erau considerate de către Marr ca nefiind importante.

Schimbările din anii ’30 din politica lui Stalin vizau însă o nouă construcție identitară, în sensul elaborării unei „națiuni sovietice”, ceea ce solicita o teorie ca să justifice asimilarea populațiilor ne-ruse

---

[16] *Ibidem*, pp. 10-12.

[17] Yulian Bromlei (1921-1990) a rămas cunoscut lumii ca antropolog (etnograf) sovietic, specializat în slavii de sud. A fost numit în director al Institutului de Etnografie din cadrul Academiei de Științe a URSS în anul 1966, funcție pe care a deținut-o până în anul 1989. El a fost cel considerat ca principalul artizan al conversiei studiilor etnografice înspre cele dedicate etnicității, care corespundea viziunii conducerii URSS. Fl. Curta, „From Kossinna to Bromley: ethnogenesis in Slavic archaeology” în Andrew Gillett (ed.) *On Barbarian Identity. Critical Approaches to Ethnicity in the Early Middle Ages. Studies in the Early Middle Ages*, 4, Turnhout, Brepols, 2002, pp. 201-218.

[18] Fl. Curta, *Apariția slavilor..., op. cit.*, p. 13.

[19] *Ibidem*, p. 14.

într-o entitate supra-națională, iar pe de altă parte modificau vechiul discurs internaționalist, în sensul eliminării conflictelor dintre ruși și celelalte populații înglobate. De aceea, istoricilor li s-a impus abandonarea progresivă a direcțiilor lui N. I. Marr și „combaterea falsificării fasciste a istoriei", adică a elementelor promovate de teoriile arheologului german Gustaf Kossinna[20].

Problema identificată de Curta este că modificarea de direcție a fost marcată de resursa umană intelectuală formată exclusiv în paradigma lui Marr, iar cercetarea a trebuit să facă concesii unei combinații între marr-ism și elemente din sistemul lui G. Kossina[21]. Iată de ce s-a mai observat reorientarea cercetătorilor către temele de preistorie a slavilor, o consecință fiind faptul că „arheologia a devenit o „știință despre etnogeneză", iar elementele de continuitate culturală erau acum sistematic interpretate drept continuitate etnică"[22]. Potrivit aceluiași Fl. Curta, orientarea arheologilor sovietici a adoptat două direcții: pe de o parte precizarea specificului culturilor arheologice și interpretarea lor în termeni etnici; iar pe de alta explicarea modificărilor calitative în cultură[23]. Din anii '70 autorul studiului subliniază faptul că etno-istoria a devenit un domeniu major de cercetare, iar etnogeneza s-a impus în atenția publică în strânsă legătură cu ideologia etno-naționalistă. Mai mult, acesta explică această situație prin legătura politicului cu „ideologia etno-naționalistă, în sensul comandamentelor politice ale puterii care construia noi unități administrative sau republici"[24]. Astfel legătura dintre politic și etnogeneză a devenit o legătură fundamentală pentru antropologia sovietică, iar discursul de tip etno-naționalist promovat

---

[20] *Ibidem*, *loc. cit.*

[21] *Ibidem*, p. 23.

[22] *Ibidem*, p. 24.

[23] V. Șnirelman, *op. cit.*, p. 128; Fl. Curta, *op. cit.* pp. 23-24.

[24] *Ibidem*, p. 23. Vezi și articolul P. L. Kohl, Gocha R. Tsetzkhaladze, „Nationalism, politics, and the practice of archaeology in the Caucasus", în P. Kohl, C. Fawcett, *op. cit.*, pp. 149-175.

în sfera de influență sovietică a marcat întreg spațiul Europei comuniste, făcând și astăzi parte dintr-un discurs național-istoricist, promovat mai ales de către politicienii „autohtoniști”.

Faptul că slavistica este un domeniu academic relativ marginalizat nu se datorează doar unor opțiuni lingvistice, ci și unei moșteniri cultural-politice nefaste. Consistența intervențiilor ideologiei și a factorului politic în funcționarea acestui domeniu științific a generat o aservire a acesteia unor teme precum etnogeneza și continuitatea ca o constantă fundamentală a acesteia, dar mai ales au descurajat și marginalizat orice dezbatere reală cu privire la metodologiile ce nu se încadrau în paradigma dominantă. Temele definitorii au continuat să rămână cercetarea spațiului de formare, limba primilor slavi și corespondența dintre o cultură arheologică și etnicitate. Și aici, Curta atrăgea atenția asupra faptului că abordările mai recente ale problematicii migrațiilor au început să conteste tot mai mult modelul simplist în care preistoricienii și arheologii se raportau la migrație[25]. Contribuțiile anglo-saxone și cele occidentale din antropologie au marginalizat paradigma sovietică (și post-sovietică) pe care s-au dezvoltat modelele descriptive ale migrațiilor slave, structurării societății slave primitive sau arheologia slavilor[26].

II. STUDIU DE CAZ: IMAGINEA SLAVILOR DIN CADRUL MANUALELOR DE ISTORIE ALE LUI C.C. GIURESCU

Printre cele mai influente manuale ale perioadei interbelice, și cu un impact care traversează epoca, influențând inclusiv educația elevilor din perioada post-decembristă au fost cele semnate de către

[25] Irving Rouse, *Migrations in Prehistory. Inferring population movement from cultural remains*, New Haven-London, 1986.

[26] E.N. Chernykh, „Postscript: Russian archaeology after the collapse of the USSR – infrastructural crisis and the resurgence of old and new nationalism” în P. Kohl, C. Fawcett, *op. cit.*, pp. 149-175.

Constantin C. Giurescu (1901-1977)[27], fiul istoricului Constantin Giurescu. Acesta este cel care împreună cu P. P. Panaitescu și cu Gh. Brătianu și nume sonore precum V. Papacostea, N. Cartojan, Scarlat Lambrino sau Al. Rosetti constituie un grup contestatar intitulat „noua școală istorică", în jurul *Revistei Istorice Române* al cărei co-fondator este. Notorietatea și influența scrierilor și a manualelor lui C. C. Giurescu se datorează și polemicilor virulente din spațiul public împotriva fostului său maestru, Nicolae Iorga, și a susținătorilor lui legați de rămășițele fostei „Școli critice" de la începutul secolului al XX-lea. Ca formație, C. C. Giurescu este istoric medievist, format de către Vasile Pârvan și Nicolae Iorga. Susține o licență în istorie și geografie în 1922 și devine bursier al Școlii Române din Paris (coordonată de Iorga) între 1923-1925, pentru ca în același an 1925 să susțină un doctorat la Universitatea din București. De la Iorga, C. C. Giurescu preia viziunea critică și ideea integrării curentelor de interpretare istorică venite dinspre istoriografia europeană. Considera că între patriotism și obiectivitatea istorică nu există contradicție. C. C. Giurescu devine profesor universitar titular în 1930 și are o carieră academică și apoi politică strălucită până în 1945. Odată cu instaurarea regimului lui Carol al II-lea este numit rezident regal al Ținutului Dunărea de Jos (februarie 1939), apoi Ministru Secretar de Stat responsabil cu organizarea Frontului Renașterii Naționale (28 septembrie 1939 - 4 martie 1940), Ministru al Propagandei Naționale (4 martie - 28 iunie 1940), ministru al Cultelor și Artelor (28 iunie - 4 iulie

[27] C. C. Giurescu (1901-1977) a devenit un reper fundamental în ceea ce privește istoria românilor. Dintre lucrările sale menționăm C. C. Giurescu, *Istoria Românilor,* 1935-1946; *Idem, Transilvania în istoria poporului român,* București, 1967; *Idem, Istoria Românilor din cele mai vechi timpuri și până în zilele noastre,* București, 1967; *Idem, Contribuții la studiul originii și dezvoltării burgheziei române până la 1848,* București, 1972; *Idem, Contribuții la istoria științei și tehnicii românești în secolele XV – începutul secolului XIX,* București, 1973. Vezi P. Teodor, *Introducere în istoria istoriografiei din România,* Editura Accent, Cluj-Napoca, 2002, pp. 214-216; L. Boia, *op. cit,* pp. 131-134, 146, 151, 177-178.

1940). Devine fondator al Institutului de Istorie Națională (1941), iar între anii 1943-1944, va fi membru al delegației române de la Istanbul desemnate cu negocierea unui armistițiu între România și aliați.

Imediat după instaurarea comunismului va fi epurat după noua lege a învățământului 1948, apoi va fi închis între 1950 și 1955, când este amnistiat. Regimul comunist, îi va oferi o șansă de „reabilitare” oferindu-i un prim post de cercetător principal la Institutul „Nicolae Iorga” din București, între 1956 și 1963. Abia în anul 1963 va fi reîncadrat ca profesor universitar și apoi ca profesor consultant, între 1971 și 1977. Este perioada când va fi asumat de către regimul comunist, care-i oferă în 1966 premiul „Bălcescu” al Academiei RSR, premiul Ministerului Învățământului (1969), titlul de „om de știință emerit” în 1971, și, în sfârșit, titlul de Membru al Academiei RSR (1974).

În ceea ce privește contribuția istoricului C. C. Giurescu ca autor de manuale, acesta a fost autorul a doar două manuale, însă extrem de influente: *Istoria Românilor pentru clasa a IV-a secundară* și *Istoria Românilor pentru clasa a VIII-a secundară,* fiecare cu mai multe ediții și reeditări între anii 1939 și 1943. Am selectat manualul său din anul 1942, care a avut cel mai mare succes de piață, la fel ca și manualul scris de P. P. Panaitescu[28]. Manualul aprobat de Ministerul Culturii Naționale și al Cultelor cu decizia Nr. 103.158 din 16 mai 1942 numără 436 pagini, la care se adaugă tabla hărților (6) și tabla ilustrațiilor în număr de 148, însumând împreună cu cuprinsul 446 pagini. Fiecare lecție a manualului are la sfârșit o bibliografie și eventual abrevieri, căpătând astfel un aspect de curs academic.

Care sunt principalele elemente care conturează o imagine asupra contribuției slavilor în viziunea manualelor sale?

---

[28] C-tin C. Giurescu, *Istoria Românilor pentru clasa VIII-a secundară,* ediția a III-a, Editura Cugetarea – Georgescu Delafras, București, 1942.

Slavilor le este dedicată în manualul lui Giurescu o întreagă lecție (una care conține cel mai lung text și doar o singură ilustrație), intitulată *Slavii și influența lor asupra noastră*, iar primele două subteme conțin răspunsuri cu privire la felul în care este percepută contribuția slavă. Încă de la început autorul atrage atenția asupra semnificației deosebite a slavilor, rolul lor fiind găsit ca identic cu rolul jucat de germanici pentru popoarele vestului european. Ideile afirmate de Giurescu aici sunt următoarele:

- „suntem un popor romanic de coloratură slavă”;
- slavii au influențat majoritatea componentelor cultural-etnice ale românilor;
- putem vorbi despre români doar după amestecul cu slavii, explicând însă compoziția. Practic reia fără echivoc tezele slavistului Ioan Bogdan, explicitând elocvent și punctele sale de vedere în ceea ce privește acest lucru. Textul din manual îl consider prea important pentru a fi trunchiat, așa încât îl prezint exhaustiv, iar sublinierile sunt operate de către subsemnatul:

> „Însemnătatea lor în istoria Românilor. Dintre toate neamurile care s'au așezat în Dacia, după retragerea legiunilor romane, niciunul nu are atâta însemnătate pentru istoria poporului nostru ca Slavii. Ei joacă în ținuturile dunărene rolul pe care l-au jucat în apus neamurile germanice. Se știe într'adevăr că popoarele romanice de astăzi au rezultat din amestecul locuitorilor de limbă latină din imperiu cu barbarii care s'au așezat în țările respective. Francezii provin din amestecul Galoromanilor cu Francii, neam germanic pe care l-au asimilat. Italienii au în vinele lor sânge longobard, tot germanic. În Spania s'au așezat Vizigoții. La noi, Slavii. Suntem un popor romanic de coloratură slavă, după cum Francezii, Italienii, Spaniolii sunt popoare romanice de coloratură germanică. Reprezentăm tocmai prin aceasta o nuanță aparte, caracteristică, și o posibilitate de civilizație și cultură unică în mijlocul marei familii romanice.

> Slavii ne-au influențat sub raportul rasei, al limbii, al organizării sociale și de stat, sub raport cultural și bisericesc. Niciun alt popor nu a avut o înrâurire așa de puternică asupra noastră. De aceea s'a și spus chiar, de către slavistul Ion Bogdan, că nu poate fi vorba de poporul român decât după amestecul cu Slavii. Această afirmație trebuie bine înțeleasă – credem noi – în sensul că poporul român și-a căpătat alcătuirea sa deplină, caracteristicile sale etnice complete, numai după ce elementului esențial, dacoromanic, constituind temeiul, i s-a adăogat elementul slav. Cu alte cuvinte că nu avem de a face cu părți egale, nici cantitativ, nici calitativ, și că punctul de greutate trebuie să cadă tot asupra primelor două elemente. Dacă ar fi să seriem elementele etnice componente ale poporului român, după importanța lor, am avea deci: întâi, elementul autohton, dacic, apoi în al doilea rând, elementul roman, iar în al treilea rând, la urmă, cel slavic. Chiar și așa însă, nu-i mai puțin adevărat că influența lui a fost considerabilă și că el rămâne element component al poporului nostru. Sub raportul limbii, de exemplu, unul din cei mai buni cunoscători, romanistul Ovid Densușianu, spune că influența slavă „a fost mult mai intensă și mai variată decât aceea germanică asupra limbii italiene sau franceze". E necesar prin urmare să insistăm asupra Slavilor, asupra felului lor de vieață și a organizării lor, spre a ne putea da bine seama de influența pe care au exercitat-o asupra noastră"[29].

În ceea ce privește imaginea slavilor, Giurescu reia unele elemente cu caracter stereotipal pe care le-am identificat și în alte manuale din epocă. El prezintă informații privind atribuirea așezării geografice a populațiilor slave, apoi elemente care țin de fenotip, de ocupații, structură și organizare socială, dar și însușiri morale. Aici Giurescu tinde să desființeze unul dintre miturile cu privire la „blândețea" slavă, însă, la fel ca majoritatea istoricilor și el ia în considerare numărul extrem de mare al slavilor (element care este din ce în ce mai mult pus astăzi sub semnul întrebării). În contextul subtemei dedicate *luptelor cu bizantinii*, Giurescu subliniază și impactul

---

[29] *Ibidem*, pp. 75-76.

nefavorabil al așezării slavilor în Balcani în ceea ce privește populațiile romanice. Dar, lecția este echilibrată de formularea unor elemente cu privire la moștenirea slavă, care evidențiază locul și rolul extrem de important jucat de aceștia în istoria românească incipientă. Astfel:

> „Patria primitivă a Slavilor a fost ținutul cuprins între Vistula spre Apus, Niprul mijlociu spre răsărit, lacurile Mazuriene și acelea dintre afluenții Narewului și ai Pripetului spre miazănoapte și Carpații galițieni spre miazăzi. Corespunde așadar aproximativ cu Polonia de astăzi, plus regiunea de vest a Ucrainei: un ținut de șes, străbătut de cursuri de apă, și cu multe lacuri, bălți și păduri. Grupuri răzlețe se poate să se fi așezat în cuprinsul Daciei și înainte de secolul al VI-lea. În număr mare, luând în stăpânire ținutul locuit de noi astăzi, ei nu vin însă decât începând din acest secol. Neajungându-le Dacia, Slavii trec și în Peninsula Balcanică, până spre miazăzi, în Grecia și până la țărmul Adriaticei, și se așează peste populația romanică din aceste părți.
>
> Slavii erau oameni înalți, blonzi – roșcovani, cu ochi albaștri, cu părul mai mult bălai; semănau deci la înfățișare cu Germanii. Se ocupau în special cu creșterea vitelor, cu vânatul și cu pescuitul; făceau însă și agricultură, cultivând mai ales meiul și ovăzul. Aveau prisăci: miedul – făcut din miere fiartă cu apă și lăsată să fermenteze – era băutura lor preferată. Lucrau inul și cânepa, precum și lâna. Ca îmbrăcăminte, se foloseau de blănuri; pe cap purtau căciuli, în picioare opinci: cuvântul însuși este luat de noi dela Slavi.
>
> Trăiau în familii mari, cari cuprindeau pe toți cei de un sânge, dela străbunic până la strănepot. Mai multe familii alcătuiau un clan, iar mai multe clanuri un trib. Existau trei categorii sociale: robii, oamenii liberi și fruntașii sau nobilii. Slavii erau păgâni; se închinau la mai mulți zei, dintre care Perun era zeul suprem, închipuind cerul furtunos, cu tunete și fulgere, Dajbog era zeul care face să se coacă grânele și fructele, iar Volos era zeul turmelor. Credeau și în duhuri care pot face bine sau rău oamenilor și care trebuie îmblânzite prin mici daruri și sacrificii.
>
> Multă vreme s'a susținut că Slavii erau mai blânzi decât ceilalți barbari; de fapt au făcut și ei nenumărate năvăliri, jefuind, arzând, ucigând și luând ca robi o mulțime de locuitori din imperiul roman de răsărit, pe care-i aduceau apoi în

> ținuturile noastre, peste Dunăre. Marea mulțime a Slavilor s'a diferențiat în mai multe popoare, așezate în locuri deosebite. Astfel Rușii s'au întins peste marele șes dela răsărit de Nistru. Polonii au rămas lângă fluviile Vistula și Niemen și în ținutul mlăștinos al Pripetului, iar Cehii și Slovacii s'au coborât spre Carpați și patrulaterul Boemiei. Sârbii, Croații și Slovenii s'au așezat în partea de apus a Peninsulei Balcanice, iar Sclavinii și Anții, în răsăritul ei, ocupând totodată și Dacia"[30].

În ceea ce privește consecințele prezenței slave la Dunăre și în Balcani, ea este evaluată negativ, în ceea ce privește impactul asupra populației romanice și este descrisă astfel de către C. C. Giurescu:

> „[...] Într'adevăr, populația romanică dela sud de Dunăre care izbutise până acum să se mențină, a primit, prin năvălirea Slavilor, o grea lovitură. Ea a fost dislocată de valurile repetate și puternice ale acestor noi stăpânitori; o parte a ei a fugit spre ținuturile mai ferite din spre miazăzi și spre coasta Dalmației, o altă parte ucisă sau luată în robie. În sfârșit, o ultimă parte, rămasă pe loc și în inferioritate numerică prea accentuată față de Slavi, cărora le era totuși superioară prin cultură, a sfârșit prin a dispărea în mijlocul acestora. Din întinsa masă romanică de odinioară, n'au mai rămas decât unele fragmente: Românii din Macedonia sau Aromânii și Istroromânii. Până în veacul al XVII-lea mai trăiau prin Dalmația și Morlacii sau Maurovlahii, altă rămășiță a populației romanice din Balcani; azi însă, ei au dispărut cu desăvârșire, fiind asimilați de către Sârbi și Croați.
>
> La nord de Dunăre, procesul etnic s'a desfășurat în sens invers: Slavii au fost cei care au dispărut, topindu-se treptat, în masa dacoromană. Acest fapt e o strălucită dovadă a vitalității strămoșilor noștri. Nu numai că au putut să reziste, sute de ani, la adăpostul întinselor păduri, năvălirilor dușmane, dar au fost în stare să asimileze ei pe cei mai numeroși barbari, pe Slavi"[31].

Aspectele legate de moștenirea slavă sunt însă evaluate extrem de echilibrat, trecând în revistă atât aportul „biologic", cel lingvistic

[30] *Ibidem*, pp. 76-77.
[31] *Ibidem*, pp. 78-79.

(toponimie, onomastică, lexic), socio-politic și religios. Iată fragmentele cheie din textul manualului lui Giurescu:

„În schimb, *și Slavii ne-au lăsat o bogată moștenire. În vinele noastre curge, după cum am văzut, și sânge slav.* Toponimia țării noastre a suferit de asemenea o însemnată influență slavă. Dintre râuri, *Bistrița* (râul repede), *Dâmbovița* (râul stejarilor), *Ialomița* (în vechime Ialovnița adică râul ținutului pustiu, nelucrat: Bărăganul), *Târnava* (râul spinilor), *Crasna* (râul frumos), *Putna, Milcovul, Teleajenul, Neajlovul* și o sumă altele poartă nume slave. Dintre munți, numai în șirul Făgărașului, găsim peste zece vârfuri cu nume slav, între care și *Negoiul*. Ca nume de orașe, citâm *Craiova* (reședința craiului), *Râmnicul* (râu sau iaz cu pește), *Târgoviște* (locul Târgului), *Slatina* (apă sărată), *Zlatna* (locul aurului); ca nume de sate, cele terminate în - ița, de exemplu: *Toplița, Topolnița, Verbița*, în –ov sau –ova, ca *Dranov, Nanov, Roznov, Snagov, Dadilov*, apoi *Cucova, Rahova*, etc”[32];

„*Și onomastica arată o puternică influență slavă*. Astfel, *Radu* (veselul, bucurosul), *Dan* (dăruitul), *Vlad* (stăpânitorul), *Pârvu* (cel dintâi), *Dobre* (bunul), apoi Dragomir, Tihomir (tatăl lui Basarab Întemeietorul), Dobromir, Vladislav, Dragoslav etc.

Dacă cercetăm limba noastră și facem o numărătoare a cuvintelor, atunci băgăm de seamă că două cincimi din ele sunt de origine slavă. Trebuie să observăm însă că multe din aceste cuvinte slave se întrebuințează foarte rar și că ele n'au format familii de cuvinte, pe când acelea de origină latină revin tot mereu, sunt necontenit întrebuințate, în graiul zilnic, și au familii foarte bogate. Apoi morfologia și sintaxa noastră sunt latine, ceea ce face ca limba noastră să fie o limbă de origine latină, iar nu slavă. Nu e mai puțin adevărat însă că întâlnim cuvinte slave în toate domeniile activității și simțirii omenești. În agricultură și în creșterea vitelor, ele sunt mai puțin numeroase; numai o singură cereală are nume slav: ovăzul, iar dintre animalele domestice: bivolul, cocoșul și gâsca. În schimb însă, în ce privește animalele sălbatice și mai ales, soiurile de pești, numirile slave sunt numeroase. O sumă dintre cuvintele care arată însușirile și defecteze fizice sau morale ale omului au aceeași origine. De

[32] *Ibidem*, p. 79.

pildă, pentru cele dintâi: blajin, destoinic, dârz, strașnic, sfânt, vrednic, sdrăvan; pentru cele de al doilea: cârn, gângav, gârbov, lacom, nătâng, năuc, netrebnic, prost, știrb, vinovat"[33];

„*În ce privește societatea, adică clasele sociale și organizarea de stat*, sunt de origine slavă următorii termeni: *boier,* care înseamnă cel de frunte, nobilul, *stăpân,* cu același înțeles ca în românește, *jupân* care la Slavi însemna conducătorul unei „jupe", adică al unei organizațiuni teritoriale cuprinzând mai multe familii, și *rob* adică sclav. Apoi *cneaz,* care la vechii Slavi avea înțeles de „principe" și *voievod* care însemna „conducător de armată"; la noi, acest titlu s'a dat capului statului.

În domeniul religios, am împrumutat o serie de cuvinte privind atât credința însăși, cât și cultul și organizarea ierarhică. Astfel sunt cuvintele: *rai, iad, utrenie, vecernie, maslu, a blagoslovi, vlădică, stareț*.

În organizarea militară, am luat de la Slavi numele *cetei*, al *pâlcului* și al *gloatei*. Tot cuvintele lor au biruit și în ce privește *sabia, sulița, praștia, toporul, steagul* și *straja.* Soldatul slav – *voinicul* (dela *voi* războiu), - a căpătat la noi, cu vremea înțelesul unui om puternic, sdrăvan, pe care-l are astăzi. În sfârșit, de origine slavă sunt și numele a o sumă de dregătorii, precum *vornic, postelnic, stolnic, ceașnic, ispravnic.*

Această mulțime de cuvinte slave, n'a intrat deodată, în aceeași epocă, în limba română, ci pe rând, începând din veacul al VI-lea. O parte însemnată, cea mai însemnată, a intrat pe timpul conlocuirii noastre cu Slavii în Dacia, până ce i-am asimilat, adică în secolele VI-XI. Căci asimilarea completă a Slavilor de către strămoșii noștri a durat câteva veacuri, s'a făcut pe încetul; când au năvălit Ungurii, procesul era încă în curs. O altă parte, în legătură cu biserica, am primit-o după creștinarea Slavilor, mai precis a Bulgarilor, așadar dela sfârșitul secolului al IX-lea înainte. O a treia serie de cuvinte, în legătură cu organizarea de stat, cu dregătoriile, a intrat odată cu întemeierea primelor alcătuiri politice românești mai însemnate, prin urmare începând cu secolul al XIII-lea. În sfârșit, sunt o serie de cuvinte slave pe care le-am împrumutat de la Poloni și de la Ruși"[34].

[33] *Ibidem,* p. 80.

[34] *Ibidem,* pp. 80-81.

Slavii mai sunt abordați și în lecția VIII, *Românii din Peninsula Balcanică. Statul Asăneștilor* în cadrul căreia una dintre teme se intitulează *Efectele așezării Slavilor la sud de Dunăre*. Rezumând textul, efectul generat este împărțirea populației romanice de la Dunăre și Balcani în două grupe distincte separate de către slavi, în care procesul de etnogeneză a fost invers, în nord slavii fiind absorbiți, iar în sudul Dunării romanicii fiind cei care și-au pierdut identitatea[35].

Așadar, dintre toate elementele tratate în acest manual de către Giurescu, contribuția slavă este una dintre cele mai importante. De altfel, putem considera și lucrarea lui Giurescu, alături de cea a lui Panaitescu ca repere în ceea ce privește reprezentarea elementului slav în manualul de istorie al perioadei interbelice și ulterioară, național-comunistă și post-decembristă.

CONCLUZII

În ceea e privește relația istoriei noastre cu popoarele slave este evident că ar fi necesare noi cercetări și inclusiv investigații arheologice pentru a înțelege fenomenele culturale conform paradigmelor contemporane funcționale, cu atât mai mult cu cât constatăm dincolo de lipsa izvoarelor scrise poluarea surselor existente cu elemente istorice remanente și profund ideologizate. Până acum, ultimele interpretări evidențiază faptul că nu avem o imagine foarte precisă a schimbărilor asupra perioadelor incipiente abordate[36]. Pot fi făcute enumerări extrem de succinte, datorită complexității problemei și a tehnicității acestora. O primă concluzie legată de

---

[35] *Ibidem,* pp. 93-94. Fraza cheie este următoarea: „La sud de Dunăre, procesul etnic s'a desfășurat așa dar în defavoarea noastră, invers de cum s'a întâmplat la nord".

[36] Fl. Curta, „The changing image of the Early Slavs in the Rumanian historiography and archaeological literature. A critical Survey" în *Südost-Forschungen* nr. 53, (1994), pp. 235-276.

cercetarea din teren este aceea că, potrivit cercetărilor internaționale efectuate în ultimele patru decenii în complexe de așezări din România, Rep. Moldova (Basarabia) și Ucraina, în ceea ce privește dinamica vechilor populații slave, datele observate nu sunt relaționabile cu emergența unei realități etnice noi, presupuse slave[37]. Altfel spus, pentru perioada emergenței slave nu sunt probabile nici prezența unor coloniști din nord, nici ideea că un val consistent de populație alogenă slavă ar fi invadat zona balcanică pe la începutul secolului al VII-lea[38].

Cea mai importantă concluzie este următoarea constatare. Slavistica rămâne un domeniu problematic și încă refractar la noile metodologii de cercetare care tind să invalideze tocmai reperele culturale după care a funcționat această disciplină. Astăzi, în cazul slavilor, căutarea de către cercetători a unui „spațiu originar" și discursul în acest sens ne face să ne întrebăm dacă nu cumva, cel puțin de-acum, accentul cercetării ar trebui deplasat spre identificarea stereotipurilor și a clișeelor științifice care au marcat cercetarea și

[37] Spre exemplu, cu titlu de curiozitate, Al. Madgearu consideră plauzibilă ipoteza potrivit căreia purtătorii culturii Sântana de Mureș-Cerneahov (alani și goți) ar constitui o bază a noii etnii slave. Pe de altă parte, autorul mai semnalează tot aici ipoteza lui S. Teodor potrivit căruia „carpo-dacii" din 381 ar fi „sclavinii" lui Procopius. Al. Madgearu, *Istoria militară a Daciei post-romane 275-614,* Editura Cetatea de Scaun, Târgoviște, 2011, p. 169.

[38] Tot în cadrul acelorași interpretări, se consideră că limba (proto)slavă comună pare să fi fost folosită ca o *lingua franca* în cadrul, dar și în afara Khaganatului avar, aceasta fiind și posibila explicație pentru „stabilitatea și uniformitatea limbii slave până în secolul al IX-lea și a faptului că slavona bisericească, creată pe baza dialectului din Macedonia, a fost ulterior înțeleasă atât în Rusia Kieveană, cât și în Moravia". Așadar, limba slavă ar fi putut servi demarcării grupului etnic la fel ca și „stilurile emblemice" din cultura materială însă utilizarea acesteia, pare a fi un fenomen ulterior secolelor VI-VII, care poate fi explicat astfel: *„Slavii nu au devenit slavi pentru că vorbeau limba slavă, ci pentru că au fost denumiți astfel de către cei din afara grupului lor".* Fl. Curta, „The Slavic lingua franca (Linguistic notes of an archaeologist turned historian)", în *East Central Europe/L'Europe du Centre-Est*, vol. 31, nr. 1, 2004, pp. 125-148. Al Madgearu, referindu-se la observațiile lui Przemyslaw Urbanczyk, vorbește în acest context despre o expansiune a „slavicității", și nu a slavilor, adică a unui model cultural adoptat de grupuri etno-culturale diferite. Al. Madgearu, *op. cit.*, p. 169; Fl. Curta, *Apariția slavilor..., op. cit.*, p. 300.

propaganda până în ultimele decenii, dar și pe înțelegerea modelelor conceptuale identitare ori a celor legate de fenomenul migrației.

Căderea comunismului în România și orientarea pro-europeană și pro-atlantică a României au răcit în perioada din 2007-2021 relațiile cu Ucraina, care au privilegiat mai ales discursul asupra vecinătății incomode și a drepturilor populației minoritare române din Ucraina. Viitorul context post-conflict și un viitor parcurs european al Ucrainei vor trebui să includă o implicare și mai intensă a autorităților și a mediului cultural românesc înspre identificarea a noi forme de colaborare, precum și corectarea percepției identității ucrainene în cadrul celei slave. Este, în opinia mea, o șansă de a rescrie un capitol nou în relațiile cu vecinii și un posibil impuls înspre a racorda școala, cultura și identitatea ucraineană la valorile europene.

De aceea, multe dintre vechile noastre cunoștințe vor trebui modificate și reformulate într-o manieră adecvată pentru înțelegerea unui public larg, tot mai distant față de limbajul științific. Ar fi timpul ca majoritatea stereotipurilor științifice să fie abandonate sau corectate, în paralel cu popularizarea adecvată în afara lumii științifice. Găsirea unui limbaj comun al specialistului care să întâlnească nevoile cetățeanului simplu, dar curios să afle mai multe despre trecut și despre componentele identitare, într-o lume globală, în care aspectele economice sunt cele care determină comportamentul consumatorului, rămâne un deziderat important.

BIBLIOGRAFIE

I. Bogdan, *Însemnătatea studiilor slave pentru români,* Editura Librăriei Socecu & Comp., București, 1894.

I. Bogdan, *Românii și bulgarii. Raporturile culturale și politice între aceste două popoare*. Conferință, Ed. Librăriei Socecu & Comp., București, 1895.

S. Brather, *Archaeology and Identity. Central and East Central Europe in the Earlier Middle Ages*, Editura Academiei Române, București, 2008.

E. N. Chernykh, „Postscript: Russian archaeology after the collapse of the USSR – infrastructural crisis and the resurgence of old and new nationalism" în Kohl, P., Fawcett C., (eds.) *Nationalism, Politics, and the Practice of Archaeology,* Cambridge University Press, Cambridge, 1995, pp. 149 – 175.

Fl. Curta, "From Kossinna to Bromley: ethnogenesis in Slavic archaeology" în Andrew Gillett (ed.) *On Barbarian Identity. Critical Approaches to Ethnicity in the Early Middle Ages*. *Studies in the Early Middle Ages*, 4, Turnhout, Brepols, 2002, pp. 201-218.

Fl. Curta, „The Slavic lingua franca (Linguistic notes of an archaeologist turned historian)," în *East Central Europe/L'Europe du Centre-Est*, vol. 31, nr. 1, 2004, pp. 125-148.

Fl. Curta, *Apariția slavilor. Istorie și arheologie la Dunărea de Jos, în veacurile VI-VII*, Editura Cetatea de Scaun, Târgoviște, 2006.

Fl. Curta, „The changing image of the Early Slavs in the Rumanian historiography and archaeological literature. A critical Survey" în *Südost-Forschungen* nr. 53, (1994), pp. 235-276.

Al. Gafton, „Originea românilor – piatră de temelie a Școlii lingvistice de la Iași" în *Philologica Jassyensia*, Anul V, Nr. 1 (9), 2009, p. 51–55.

C-tin C. Giurescu, *Istoria Românilor pentru clasa VIII-a secundară,* ediția a III-a, editura Cugetarea – Georgescu Delafras, București, 1942.

C .C. Giurescu, *Istoria Românilor din cele mai vechi timpuri și până în zilele noastre*, București, 1967.

Kohl, P., Fawcett C., (eds.) *Nationalism, Politics, and the Practice of Archaeology,* Cambridge University Press, Cambridge, 1995.

P. Kohl, Gocha R. Tsetzkhaladze, „Nationalism, politics, and the practice of archaeology in the Caucasus," în P. Kohl, C. Fawcett, (eds.) *Nationalism, Politics, and the Practice of Archaeology,* Cambridge University Press, Cambridge, 1995, pp. 149-175.

Al. Madgearu, *Continuitate și discontinuitate culturală la Dunărea de Jos în secolele VII-VIII*, Editura Universității din București, 1997.

Al. Madgearu, *Istoria militară a Daciei post-romane 275-614,* ed. Cetatea de Scaun, Târgoviște, 2011.

L. Nastasă, *Generație și schimbare în istoriografia română. Sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1999.

C. Popa, Teză de doctorat, *Formarea poporului român reflectată în manualele de istorie ale secolului al XX-lea. Elemente constitutive, stereotipuri și „public use" al strămoșilor*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, Facultatea de Studii Europene, iunie, 2013.

I. Rouse, *Migrations in Prehistory. Inferring population movement from cultural remains*, New Haven-London, 1986.

V. Șnirelman, „From Internationalism to Nationalism: forgotten pages of Soviet archaeology in the 1930's and 1940's", în Kohl, P., Fawcett C., (eds.) *Nationalism, Politics, and the Practice of Archaeology,* Cambridge University Press, Cambridge, 1995, pp. 120 - 138.

P. Teodor, *Introducere în istoria istoriografiei din România*, Editura Accent, Cluj-Napoca, 2002.

Al. Zub, De la istoria critică la criticism. (Istoriografia română sub semnul modernității), București, Editura Enciclopedică, București, 2000.

JOCURI DIDACTICE ÎN VREMEA PANDEMIEI

MIRCEA BREAZ

Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Bianca Gai, Răzvan Curcubătă, Bogdan Vaida, Călin Iepure, *Jocuri didactice: 100 de jocuri didactice ce pot fi folosite în clasă, în online, acasă sau chiar în pandemie*, Iași, Editura Taida, 2021, 264 p. ISBN: 978-606-514-566-5.

Jocuri didactice: 100 de jocuri didactice ce pot fi folosite în clasă, în online, acasă sau chiar în pandemie (2021)[1] este o lucrare concepută în același spirit (în intenție) entuziast și într-o structură asemănătoare cărții semnate anterior de același colectiv de autori[2], căruia i s-a adăugat de data aceasta Bianca Gai, în calitate de prim autor. De aici, probabil, corectitudinea editorială superioară a acestui volum, în care recunoaștem totuși unele neglijențe semnalate deja pentru *Captivează-ți elevii în online mai ceva ca în clasă!* (2020). Spre exemplu, ordinea autorilor înscrisă pe coperta 1, pe coperta 4 și pe cotorul cărții este diferită de aceea trecută pe pagina de gardă (care e și pagină de titlu!) și în Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României, de pe pagina de colofon. Sau, tot ca exemplu, persistența unor probleme de

[1] Bianca Gai, Răzvan Curcubătă, Bogdan Vaida, Călin Iepure, *Jocuri didactice: 100 de jocuri didactice ce pot fi folosite în clasă, în online, acasă sau chiar în pandemie*, Iași, Editura Taida, 2021, 264 p. ISBN: 978-606-514-566-5

[2] Bogdan Vaida, Răzvan Curcubătă, Călin Iepure, *Captivează-ți elevii în online mai ceva ca în clasă!* Editura și locul apariției (neprecizate), 2020. 258 p. ISBN: 978-606-8821-03-0.

corectitudine în exprimare, precum cele legate de conjugarea verbelor „a crea" și „a (se) așeza", la modul indicativ prezent.

Mai recunoaștem aceeași neglijență și în privința indicării complete a informațiilor bibliografice, atât în notele de subsol (pentru Jean Piaget: pp. 16-17 sau pentru Howard Gardner: p. 263), cât și în *Bibliografie și Resurse* (p. 264), unde nu sunt precizate locul publicării, editura și anul apariției lucrărilor respective. Absența este surprinzătoare tocmai pentru că referințele bibliografice respective (cam puține, de altfel) sunt indicate drept *„Cărți recomandate"* (!). Or, informațiile bibliografice complete ar fi sprijinit căutarea edițiilor recomandate, în vederea documentării suplimentare. Ca să nu mai vorbim despre faptul derutant că, deși referințele bibliografice din final sunt numerotate, ordinea dată trimiterilor respective nu se supune totuși criteriului alfabetic, înregistrând amestecat autorii, când după numele, când după prenumele acestora. În treacăt mai fie spus, nu se înțelege de ce pentru Jean Piaget, a cărui operă este atât de cunoscută la noi, sunt indicate lucrări în limba franceză din 1945 sau 1968, câtă vreme există deja mult mai accesibile (și apărute mai de curând) traduceri ale acestora în limba română. În schimb, în cazul altor autori (Jean Château sau Howard Gardner), sunt recomandate cu justețe lucrări traduse în literatura noastră de specialitate de dată mai recentă.

Cu toate acestea, cele două cărți-pereche apărute până acum (2020, 2021) într-un format comun se constituie într-un inedit diptic editorial, a cărui apariție pare să anunțe o serie de publicații din aria didacticii și care ne-a trezit interesul în virtutea unor mult așteptate propuneri de inovație metodologică în vremea pandemiei. Tocmai de aceea credem că ar fi fost necesară de fiecare dată precizarea expresă a contribuției științifice a fiecărui autor în economia celor două volume, ceea ce, alături de o mai mare rigurozitate editorială, ar fi dus poate la

o mai bună cunoaștere și apreciere a cărților de către cei posibil interesați de experiențele educaționale împărtășite.

În *Jocuri didactice* (2021) nu atât problematica interesează în primul rând (unele dintre jocurile propuse sunt mai mult sau mai puțin didactice), cât tentativa adaptării acestora la condițiile speciale ale desfășurării online a procesului de învățământ, în vremea pandemiei, grație așa-numitelor „idei de adaptare Covid-19."

Ca și în lucrarea-pereche, apărută cu un an mai devreme, regăsim prospețimea abordării și entuziasmul declarat al autorilor, evidențiat chiar în pagina de titlu și relevabil încă de la început, în secțiunile introductive: *Autograf*, *Dedicație* și *Ce spun dascălii despre noi și programele noastre*. Astfel, la p. 3 volumul este definit ca *Ghid cu jocuri și activități practice pentru copii fericiți și profesori pasionați*. Stânjenitoare pentru consultare este totuși neobișnuita așezare a *Cuprinsului* între aceste secțiuni și nu înaintea lor, respectiv plasarea lui între *Dedicație* (semnată de către autori) și *Ce spun dascălii despre noi și programele noastre*, după care urmează alte două secțiuni, de asemenea introductive: *Jocul sau joaca – Cuvânt înainte* de Florin Alexandru și *De ce Jocuri Didactice?* – un argument (nesemnat de către autori) care se referă la *„Beneficii pentru el, Elevul"* și la *„Beneficii pentru tine, Dascălul".*

Lăudabil este că beneficiile sunt astfel formulate și ordonate, încât evidențiază valorile didactice ale jocului din perspectiva corelației și a complementarității de interese dintre cele două categorii de actori implicați. De reținut naturalețea îndemnului și a recomandării din finalul argumentului: „Îți dorim să te joci cât de mult poți cu elevii tăi, cartea de față fiind resursa ideală pentru planuri de lecție creative!" (p. 22).

Cu toată maniera eseistică intenționată în redactare, ne îndoim de contribuția *Cuvântului înainte* la trezirea interesului față de această carte și la punerea ei în valoare, atât cât merită. Ar fi fost poate de preferat o prefață scrisă de către unul dintre autori, care să lămurească

mai convingător necesitatea sau utilitatea acestei scrieri, un preambul care să ne introducă atractiv în esența cărții și să trimită explicit (dar edificator) la câteva linii directoare ale problematicii abordate: intenții, principii ordonatoare, criterii de clasificare, exigențe etc.

Multe ar fi locurile de fond și de formă în care fie suntem în dezacord cu autorul cuvântului-înainte (în privința conținutului), fie suntem contrariați de problemele de exprimare întâlnite, chiar dacă am înțeles că trebuie să ne așteptăm la un *alt fel* (nu „altfel", cum scrie autorul) *de „cuvânt înainte"* (*„cuvânt-înainte"*, în DOOM2). Așa se face că, în loc să rămână o pledoarie pentru „joc sau joacă", în spiritul cărții, *Cuvântul înainte* devine treptat un fel de manifest (confuz) împotriva seriozității, un text care în opinia noastră nu este decât o juxtapunere de truisme și din care nu reținem decât bunele intenții din subtitlu („Despre ceea ce joaca aduce, despre ceea ce joaca oferă în viață, despre ceea ce joaca ne învață.") și îndemnul final („Să ne bucurăm de joacă!"), singurele elemente care marchează ideea de legătură între titlu și conținut.

Exprimarea din *Cuvânt înainte* este (cu blândețe spus) greu inteligibilă, lipsa de logică frizând uneori absurdul (mai ales când sunt combătute propriile teze) sau creând nu o dată umorul involuntar: „Dar oare conștientizăm cât de important este acest potențial pentru copii încât *să nu renunțăm la seriozitate*, la măști, la perfecțiune?" (?) (p. 12, s.n.); „Copiii vor să se împlinească pentru că supraviețuirea nu mai e o problemă... (?)" (p. 11); „Și se mai ascunde ceva important aici: dacă un obicei este repetat îndeajuns de mult, va construi un program comportamental ce va tot genera intenția de autenticitate și în alte sfere ale vieții noastre. Observi cât este de simplu?" (?) (p. 13).

Pentru că în exprimare autorul se pune la adăpostul persoanei I plural, nu ne este foarte clar când vorbește în nume propriu (folosind pluralul politeții) și când vorbește în numele judecăților comune (folosind pluralul generic al unor păreri pe care autorul le crede în

general împărtășite de către ceilalți). Așa că nu știm dacă să punem pe seama autorului sau a opiniei publice unele considerații îndoielnice de felul celor care urmează:

> „Nu ne mai dorim să corespundem întocmai social… (?) (p. 11); „Într-o lume în care noi nu mai vrem să ne învățăm copiii să fie impecabili, ci fericiți și reali, fără măști." (?) (p. 12); „Conștientizăm de câtă seriozitate a fost nevoie pentru ca nouă să ni se ia această voință puternică de a ne exprima potențialul? De multă, de prea multă și asta este o realitate spusă până și de studii." (?) (p. 12); „Obiceiul de a fi serios presupune să purtăm o mască ce ne transformă în persoane false." (p. 13) (?); „atunci când suntem serioși devenim falși, iar asta se vede în tot ceea ce facem." (?) (p. 14).

Nu suntem deloc de părere că seriozitatea „nu ne dă voie să ne bucurăm de viață." (p. 11) sau că ea ne-ar transforma în persoane false. Nu împărtășim nici opinia autorului, după care unele din așa-numitele „măști" din „aceeași «familie»" a seriozității, între care ambiția sau mândria, „sunt opuse stării noastre naturale", adică aceea care presupune „emoții precum: bucurie, veselie, acceptare, recunoștință, entuziasm, satisfacție, mulțumire etc." (p. 13-14). Nu credem așadar că seriozitatea se opune neapărat bucuriei jocului, câtă vreme jocurile copilăriei au menirea de a anticipa, în toată complexitatea lor cognitivă și afectivă, jocurile adolescenței, ale tinereții, ale vârstei adulte. Absorbiți cu totul de joc, copiii exersează cu o seriozitate impresionantă roluri ale vieții sociale și familiale de mai târziu, prin asimilarea mentală a realului în activitățile proprii. De altfel, regăsim acest punct de vedere și într-un instrument de largă popularitate, cum este *Dicționarul de simboluri* (Chevalier – Gheerbrant, 1995)[3], unde întâlnim observația că jocul, ca simbol pedagogic și instrument educațional, dezvoltă – inițial în registru ludic – toate facultățile de

[3] Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri*, Volumul 2, București, Editura Artemis, 1995.

adaptare socială, fiind un fel al copiilor „de a reproduce viața adulților" (Chevalier – Gheerbrant, 1995: 185):

> „Jocurile sunt sufletul relațiilor umane și factori de educare eficienți. Groos numește pe bună dreptate jocul copiilor un act de dezvoltare personală neintenționată. Joaca este o pregătire instinctivă și inconștientă a viitoarelor acțiuni serioase. În joc se reflectă legăturile copilului nu numai cu lumea lui interioară, ci și cu persoanele și cu evenimentele din lumea exterioară." (Chevalier – Gheerbrant, 1995: 182-183).

Adevărul este că ar putea fi, într-adevăr, foarte interesantă o repunere în discuție a raportului dintre *joc* și *seriozitate*, însă una purtată pe temeiuri mai documentate și mai nuanțate. Avansăm în acest sens – doar cu titlu de exemplificare – câteva sugestii de căutare și aprofundare. Johan Huizinga, spre exemplu, a scris despre „limitele jocului și ale seriozității" și înainte, și după faimoasa sa lucrare *Homo ludens*[4], unde comentează foarte inspirat dialectica raportului dintre joc și seriozitate:

> „Orice joc poate să-l absoarbă oricând pe jucător întru totul. Opoziția joc-seriozitate rămâne tot timpul în suspensie. Inferioritatea jocului își are limita în superioritatea seriozității. Jocul se preschimbă în seriozitate, iar seriozitatea în joc. Jocul se poate înălța pe culmi de frumusețe și sfințenie, unde lasă în urmă seriozitatea." (s.n.).

Aceeași subtilă dialectică a intrat, între mulți alții, și în atenția filozofului francez Alain, care, în observațiile sale despre educație, evidenția la rându-i necesitatea unui echilibru între joc, care blochează copilul în copilărie, și seriozitate, care îl blochează în util.

Mai menționăm aici, ca un reper de actualitate națională în problematica angajată de importanța raportului dinamic dintre joc și

4 Johan Huizinga, *Homo ludens.* Ediția a treia. București, Editura Humanitas, 2012.

seriozitate, volumul care reunește lucrările conferinței „Seriozitatea jocului" (2014)[5], desfășurată sub egida Universității „Alexandru Ioan Cuza" din Iași. Din prezentarea cărții, reținem, în acest sens, următoarele:

> „Volumul de față reunește o serie de texte din domenii diferite – de la științe politice, istorie, la filosofie politică, teologie și estetică – care gravitează în jurul *problematicii seriozității jocului*. Cele nouă studii, alături de introducere, asumă dintr-o perspectivă multidisciplinară *ideea întrepătrunderii dintre câmpul seriozității și cel al jocului, fie sub forma contribuției celui de-al doilea la constituirea primului, fie sub forma mai laxă a debordării jocului în câmpul seriozității.* Demersul de a strânge laolaltă o sumă de reflecții asupra raportului – de complementaritate, de opoziție? – dintre joc și seriozitate a fost prilejuit de organizarea conferinței «Seriozitatea jocului», în 2014, la Iași, de către Centrul de Hermeneutică, Fenomenologie și Filosofie Practică al Universității „Alexandru Ioan Cuza", cu participarea profesorilor și cercetărilor din diverse medii universitare românești." (s.n.)

Tot în actualitatea cercetării în domeniul ludicului se situează și *Dicționarul de pedagogia jocului* (2021)[6], iar în aria specială a jocurilor terapeutice, remarcabile sunt – pentru interesul crescând pe care-l suscită în prezent – lucrările coordonate de către Charles E. Schaefer și Athena A. Drewes (2021)[7] sau de către Heidi Gerard Kaduson și Charles E. Schaefer (2020)[8].

Cele 100 de jocuri din acest autointitulat ghid cu jocuri și activități practice sunt grupate în 7 capitole care se deschid cu câte o

---

[5] Diana Mărgărit, Ciprian Jeler (coordonatori). *Seriozitatea jocului. O abordare multidisciplinară a ludicului*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, 2021.

[6] Ramona Răduț-Taciu (Coord.), Mușata-Dacia Bocoș, Cornelia Stan, Lavinia Nițulescu, *Dicționar de pedagogia jocului*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.

[7] Charles E. Schaefer și Athena A. Drewes (Editori), *Terapia prin joc. 20 de factori cheie ai schimbării*, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2021.

[8] Heidi Gerard Kaduson, Charles E. Schaefer (Coord.), *101 tehnici favorite ale terapiei prin joc,* București, Editura Trei, 2020; Heidi Gerard Kaduson, Charles E. Schaefer (Coord.), *Alte 101 tehnici favorite ale terapiei prin joc*, București, Editura Trei, 2020.

hartă conceptuală a conținutului și cu foarte inspirate motto-uri, pentru a se închide de fiecare dată cu *Idei de adaptare COVID – 19* și *Concluzii* de parcurs. Cele 7 capitole cuprind jocuri de captare a atenției (Cap. 1), jocuri de conectare cu sine și cu ceilalți (Cap. 2), jocuri de cooperare și de lucru în echipă (Cap. 3), jocuri de competiție sănătoasă (Cap. 4), jocuri de comunicare (Cap. 5), jocuri de stimulare a creativității (Cap. 6), jocuri de gestiune conștientă a gândurilor, emoțiilor și acțiunilor noastre (Cap. 7).

Două dintre cele mai sugestive motto-uri ale volumului sunt cele care prefațează Cap. 3 și Cap. 7, anticipând și rezumând totodată esența problematicii din capitolele respective:

> „Cooperarea este convingerea profundă că nimeni nu poate reuși dacă nu reușesc toți." – Virginia Burden (p. 95);
>
> Cap. 7: „Ceea ce trăiești nu este ceea ce ți se întâmplă; este ceea ce faci cu ceea ce ți se întâmplă." – Aldous Huxley (p. 223).

Consistența viziunii generale a autorilor asupra dimensiunii ludice a acțiunii didactice deschide un orizont de continuitate și progres în utilizarea jocurilor, de la un domeniu de dezvoltare la altul, de la un nivel de studiu la altul sau de la un ciclu de învățământ la altul, așa încât clasificarea celor 100 de jocuri propuse se evidențiază în primul rând prin meritul conceptual al extensiunii și al relevanței. Meritul extensiunii este relevabil din unghiul antrenării elevilor prin joc în experiențe de învățare din mai multe domenii experiențiale, arii/ cicluri curriculare, filiere (teoretică, tehnologică, vocațională) sau specializări (din științele socio-umane sau din științele exacte), ca și din perspectiva unui larg orizont de așteptare al unor bune rezultate ale activității de învățare, în ordine cognitivă, socio-emoțională, psiho-motorie, estetică și creativă etc. Meritul relevanței jocurilor propuse vine și din varietatea și diferențierea presupuse de exercițiul lor didactic, grație căruia jocurile se adaptează permanent nevoilor actuale și de perspectivă ale elevilor, contribuind salutar la

optimizarea înțelegerii de către aceștia a propriei persoane, precum și a lumii în care interacționează și comunică, la dezvoltarea progresivă a aptitudinilor, atitudinilor și abilităților necesare confruntării cu o largă varietate de cerințe de adaptare la mediul societății contemporane: relaționare, incluziune, integrare, toleranță, acceptarea și respectarea diversității, dezvoltarea comportamentelor prosociale, gândire critică, competențe digitale ș.a.

Antrenarea constantă a elevilor în activități bazate pe jocuri didactice conduce la progrese semnificative în ceea ce privește dezvoltarea limbajului și a comunicării, dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea socio-emoțională, dezvoltarea senzorio-motorie și dezvoltarea capacității de învățare. Sporesc, pe această cale, abilitățile de comunicare receptivă și expresivă, abilitățile de a înțelegere a relațiilor dintre obiecte, fenomene, evenimente și persoane (dincolo de caracteristicile lor fizice), abilitățile de gândire logică și rezolvare de probleme (referitoare la cunoașterea lumii și a mediului înconjurător), abilitățile socio-emoționale (de interacțiune cu adulții sau copiii de vârstă apropiată), abilitățile psihomotorii și de asigurare a securității personale. Mai cu seamă însă evoluează *în* și *prin* joc o serie de capacități și atitudini în învățare legate de modul în care elevii se implică într-o activitate de învățare, în care abordează sarcinile și contextele de învățare, în care interacționează cu mediul și cooperează cu persoanele din jur.

Între capacitățile și atitudinile stimulate de exercițiul sistematic al jocurilor didactice, în ordinea implicării elevilor în activitățile de învățare și a motivației intrinsece pentru învățare, menționăm curiozitatea și interesul pentru cunoaștere, spiritul de inițiativă, persistența în sarcinile de lucru, reziliența în activitățile individuale și colective, dezvoltarea controlului emoțional și a expresivității emoționale.

Interacțiunile sociale favorizate de exercițiul jocurilor didactice mediază modul în care copiii sau adolescenții se privesc pe ei înșiși și lumea din jur. Tocmai de aceea, dezvoltarea socio-emoțională sprijinită de jocurile didactice vizează îndeosebi capacitatea – în continuă formare – a copiilor sau a adolescenților de a-și percepe și exprima emoțiile, de a înțelege emoțiile celorlalți și de a le răspunde prevenitor, precum și dezvoltarea conceptului de sine, crucial pentru domeniul cognafectiv. În strânsă corelație cu conceptul de sine se dezvoltă și imaginea despre sine, care influențează decisiv motivația pentru învățare a copiilor sau a elevilor de vârstă școlară.

Prezentăm în încheiere câteva recomandări de jocuri didactice din volumul la care ne-am referit, propuneri pe care le-am ales atât în ordinea relevanței lor pentru dezvoltarea capacității de învățare, a dezvoltării limbajului și a comunicării, a dezvoltării cognitive, socio-emoționale și senzorio-motrice, cât și în ordinea unor preferințe personale:

Cap. 1. Captare: 2. Să ne cunoaștem; 8. Jurnalul meu; 12. N.U.M.E.L.E M.E.U; 15. Ghicește răspunsul!

Cap. 2. Conectare: 17. Curcubeul; 18. Magnetul recunoștinței; 20. Panoul aprecierilor; 22. Dacă aș fi; 23. Jocul recunoștinței; 25. Învăț de la toate; 26. Telefonul fără fir contratimp; 29. Pagina de Facebook; 32. Semne de apreciere.

Cap. 3. Cooperare: 35. Roșu și negru; 38. Înfrângerea fricii; 39. 1-2-3 Acțiune!; 40. Puzzle-ul șugubăț; 43. Nava spațială; 44. Mingea invizibilă.

Cap. 4. Competiție: 45. Șotron educațional; 46. Țară, țară, vrem genii!; 48. Rime comice; 49. Cel mai comic dintre noi; 51. Jocul clasei; 55. Schimbă echipa!; 58. Care-i emoția?

Cap. 5. Comunicare: 62. Teatru senzorial; 65. Clasa mea FM; 66. Povestea lui Abigail; 69. Afișul cu valori; 70. Ascultă cu atenție!

Cap. 6. Creativitate: 73. Creativitate cu motive tradiționale; 82. Ora ghicitorilor; 83. Consultanții.

Cap. 7. Conștiență: 88. Pot fi ceea ce vreau să fiu; 90. Teatru forum; 91. Tronul complimentelor; 93. Gânduri și emoții; 95. Darul din fiecare experiență; 100. Free Pass.

Cartea se încheie cu o *Anexă* de *Bune practici pentru jocuri didactice* și cu o pagină de cărți recomandate în *Bibliografie și resurse.* Din repertoriul de *Bune practici* reținem dezideratul proiectiv al planificării activităților de predare-învățare din perspectiva dezvoltării mai multor tipuri de inteligențe personale, precum și dezideratul acțional-pragmatic al valorizării experiențelor personale ale elevilor implicați și al conectării acestor experiențe cu materiile predate sau cu situațiile ludice de învățare.

„SHOW MUST GO ON (LINE)!”. DE LA OFFLINE LA ONLINE: ENTUZIASM ȘI CÂTEVA NEDUMERIRI

MIRCEA BREAZ

Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Bogdan Vaida, Răzvan Curcubătă, Călin Iepure, *Captivează-ți elevii în online mai ceva ca în clasă!* Editura (neprecizată), 2020, 258 p. ISBN: 978-606-8821-03-0

Rezumat

Cartea recenzată propune un discurs metodologic ambițios, care intenționează să sprijine din punct de vedere procedural necesara tranziție dinspre experiența didactică „offline” înspre aceea desfășurată „online”, cu alte cuvinte, trecerea de la metodologia predării-învățării în mediul fizic natural, la aceea din mediul virtual al interacțiunii educaționale, pe baza dezvoltării competențelor digitale și a utilizării TIC în procesul de predare-învățare online.

Cuvinte-cheie: *discurs metodologic, online, offline, competențe digitale, mediu virtual.*

Abstract

The book that is reviewed proposes an ambitious methodological discourse that intends to support from a procedural point of view the necessary transition from the “offline” didactic experience to the one conducted “online.” In other words, the transition from the teaching-learning methodology that occurs in the natural physical environment to one that takes place the virtual environment of educational interaction

should be based on the development of digital skills and the use of ICT in the online teaching-learning process.

Keywords: *methodological discourse, online, offline, digital skills, virtual environment.*

Résumé

La revue relève le caractère ambitieux d'un discours méthodologique qui prouve l'intention de soutenir du point de vue procédural la nécessaire transition de l'expérience didactique „offline", à celle „online", autrement dit, le passage de la méthodologie de l'enseignement-apprentissage dans l'environnement naturel, à la méthodologie de ce processus dans l'environnement virtuel de l'interaction éducative, basée sur le développement des compétences digitales et sur l'exploitation des techniques TIC dans la gestion de la classe „online".

Mots-clés : *discours méthodologique, online, offline, compétences digitales, environnement virtuel.*

Ce ne surprinde plăcut în această carte? În primul rând noutatea problematicii și mai apoi prospețimea abordării și entuziasmul declarat al autorilor, evidențiat chiar în pagina de titlu și relevabil încă de la început, în secțiunile *Autograf*, în *Dedicație* sau chiar în *Ce spun dascălii despre noi și programele noastre*. Asta face să nu avem în carte obișnuitul argument introductiv sau și mai obișnuita prefață, ci un *În loc de Cuvânt înainte – Triunghiul magic* (Elevii – Părinții – Profesorii), respectiv un *În loc de Introducere – „Zidul" ONLINE-ULUI*, structurat într-o formulă ternară corespunzătoare „triunghiului magic" evocat anterior: *Fricile educatorilor – Fricile părinților – Bucuria elevilor*.

Pentru echilibru, cartea are totuși în final un *Cuvânt de încheiere* (Cap. 6), pornind de la o „poveste de final": *Desenul pentru vacanță.* Astfel, volumul se încheie rotund, cu o invitație adresată profesorilor de a învăța să devină dascăli memorabili pentru generațiile viitoare de

elevi, prin lecții creative și captivante, bazate pe metodele experiențiale descoperite în paginile cărții. Un câștig, tot la sfârșitul volumului, este secțiunea inedită de *Interviuri Bonus* și cele trei *Anexe (1. Chestionar VARK; 2. Test Inteligențe multiple; 3. Checklist pentru o lecție online de nota 10*), chiar dacă prezența lor accentuează o dată mai mult caracterul cam amalgamat al cărții, respectiv impresia de eterogenitate pe care o lasă alcătuirea acestei publicații în ansamblul ei.

Opiniile din interviul *Despre educație* interesează din perspectiva antreprenorului din educație, a „dezvoltatorului de contexte educaționale” (Andy Szekely), în beneficiul celor mai importante categorii de agenți educaționali din sistem: profesori, traineri, mentori, consultanți, facilitatori ș.a. Cel de-al doilea interviu (cu psihoterapeutul Pera Novacovici: *În competiție cu noi înșine*) se deschide foarte promițător, din aceeași perspectivă a necesității de dezvoltare a gândirii antreprenoriale, în condițiile de *blended Learning* impuse în învățământul contemporan de regimul pandemic. Din păcate, pentru a citi integral ambele interviuri, suntem invitați să intrăm pe site-ul Comunității Educatorilor SELLification, organizație la care autorii trimit în repetate rânduri (ceea ce pare o autoreclamă la produsele respective). E adevărat însă că, de-a lungul întregii cărți, sunt recomandate astfel materiale de lucru care pot fi descărcate de pe site-ul respectiv sau care pot fi accesate pe alte site-uri împărtășite cu generozitate.

Chestionarul VARK (din *Anexa 1*) poate fi util în măsura în care ne ajută să recunoaștem și să exploatăm în lecții tipul predilect de procesare a informației care ne caracterizează în general calea de interacțiune cu sine, cu lumea și cu ceilalți (modalitatea *1. vizuală, 2. auditivă, 3. prin prelucrare pe baza citit-scrisului* sau *4. kinestezică*). Tot în același scop poate fi valorizată *Anexa 2*, pe baza *Testului Inteligențe multiple* care evidențiază cele 8 cunoscute tipuri de inteligență (*verbal-lingvistică, logico-matematică, vizual-spațială, kinestezică, muzicală,*

interpersonală, intrapersonală și *naturalistă*), în cunoscuta ordine a unor „noi orizonturi pentru teorie și practică” (Howard Gardner).

Aproape un decalog de bune practici online este *Checklist pentru o lecție online de nota 10* (din *Anexa 3*), din care reținem penultimul comandament, întrucât trimite la un necesar și benefic parteneriat profesor-elev în activitatea online: „Nu face multitasking în întâlnire (mai bine apelează la un co-host pentru partea tehnică sau pentru discuții în particular cu unii dintre participanți);” (p. 254).

Ne reamintim astfel – pe urmele lui Michel Minder[1] – că proiectul de predare al profesorului, pentru a fi eficient, trebuie întotdeauna să întâlnească proiectul de învățare al elevilor, de vreme ce învățarea presupune implicarea celor care trebuie să-și (re)construiască mereu cunoștințele. Așa încât orice intervenție pedagogică devine momentul privilegiat în care cele două demersuri acțional-pragmatice de referință, a preda, respectiv a învăța, trebuie să se manifeste complementar și interactiv. Astfel, a preda, într-o optică funcțională (pragmadidactică) va consta cu precădere în a organiza mai întâi situații de învățare și în a facilita apoi accesul elevilor și implicarea lor în aceste situații, prin cooptarea lor ca parteneri coresponsabili de succesul interacțiunii în online, ca și în offline. Cadrul didactic își va păstra, prin urmare, un loc primordial în angajarea și în ghidarea elevilor în direcția unei cunoașteri care nici nu e câștigată dinainte și nici nu poate aparține vreodată cu adevărat numai profesorului sau numai elevilor, ci reprezintă, neîncetat, o cunoaștere de descoperit împreună.

Care ar fi nedumeririle? Mai puțin cele legate propriu-zis de conținutul cărții (doar câteva rezerve legate de Cap. 2 și 5, care se dovedesc prea sumare față de așteptările care decurg din titluri), cât

[1] Michel Minder, *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Cognitivismul operant*, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2011, pp. 26-30.

cele referitoare la neglijențele editoriale (spre exemplu, lipsa informațiilor de identificare a cărții sau a referințelor din *Bibliografie* – pentru care nu se precizează locul publicării, editura și anul, deși trimiterile bibliografice sunt complete în notele de subsol) sau la unele probleme legate de corectitudinea exprimării (inclusiv a punctuației). Respectarea regulilor editoriale ale oricărei publicații ar fi făcut poate (încă și) mai cunoscută cartea celor interesați de experiența mentorală inedită propusă în paginile ei.

O primă nedumerire vine așadar din constatarea că volumul nu conține pe pagina de colofon obligatoria Descriere CIP a Bibliotecii Naționale a României, din care să reiasă fără dubii informațiile referitoare la ordinea și contribuțiile autorilor, editura, locul și anul apariției (bănuim 2020, din indicațiile privitoare la *Copyright*).

O altă nedumerire se leagă mai apoi de ordinea autorilor, care este indicată mereu în altă formulă de echipă. Astfel, ordinea lor de pe cotorul cărții e aceeași cu cea indicată în colofon (și în *Copyright*), dar este diferită față de aceea indicată pe coperta 1 și în pagina de gardă (care e și pagină de titlu!). Cum spuneam, caseta conținând descrierea CIP ar fi risipit orice nedumerire referitoare la ordinea autorilor, relevantă cel mai adesea pentru ierarhia contribuției acestora în economia conținutului științific al cărții. În ce privește informația de pe cotor (autori, titlu), aceasta ar fi trebuit înscrisă într-o direcție sau ordine inversă celei practicate de autorul designului copertei, fie și numai pentru a facilita, la citire, așezarea și reperarea normală în raft. Designerul copertei ar fi putut lua, măcar în această privință, modelul cărții-pereche: Bianca Gai, Răzvan Curcubătă, Bogdan Vaida, Călin Iepure, *Jocuri didactice: 100 de jocuri didactice ce pot fi folosite în clasă, în online, acasă sau chiar în pandemie*, Iași, Editura Taida, 2021.

O nelămurire ne prilejuiește și informația de pe coperta 4, de unde aflăm „De ce să citești această carte”, pentru ca mai jos să citim că – surpriză! – „*Cartea nu te invită la citit*, ci te îndeamnă la o

transformare a metodologiei de predare de la catedra cea clasică către mediul online.” (s.n.). Enunțurile se contrazic desigur, câtă vreme tocmai citind această carte am putea ajunge (eventual) să resimțim îndemnul la transformare pentru care pledează autorii! De altfel, chiar fraza de recomandare (în intenție) s-ar fi putut bucura de formulări mai corecte în limba română, care să evite măcar uzul incongruent al perechii de prepoziții „de la” și „către”.

Mai nedumeresc de asemenea și unele stângăcii din registrul exprimării (uneori prea) colocviale, frizând amatorismul tehnoredactării, ceea ce cu siguranță că n-a fost în intenția autorilor, ca de exemplu în următoarele note de subsol: nota 33: „Subcapitol scris de Călin” (?) (p. 57); nota 46: „Subcapitol scris de Bogdan și inspirat din cartea scrisă de el împreună cu… (urmează o referință bibliografică incompletă) (?) (p. 107); nota 71: „Capitol scris de Călin” (?) (p. 182); nota 78: „Capitol scris de Bogdan” (?) (p. 215).

Nu în ultimul rând te poate nedumeri chiar titlul – oarecum derutant – al cărții, pentru care cred că s-ar fi putut găsi o formulare mai fericită (tot entuziastă și aceea). Chiar dacă, din rațiuni pandemice, învățământul tradițional a fost relativ constrâns să treacă nepregătit în mediul online, activitatea didactică în online rămâne în esență *tot o activitate la clasă*, *tot una în realitate* (virtuală) și până la urmă *tot una față-n față* (sincronă), doar că mediată audio-video de conectarea la internet, prin interfața platformelor electronice de comunicare.

Câtă vreme însă nu poate fi vorba în învățământ despre o opoziție între „în online” pe de o parte, și „în clasă”, pe de altă parte, dezideratul educațional actual ar fi desigur acela de a reuși să-i captivăm pe elevi ***și*** în mediul online al activității didactice la clasă, tot așa cum ne străduim mereu să o facem în mediul real al predării față-n față la clasă. Sau încă și mai mult în online, decât reușeam în parametrii învățământului tradițional, cum ne place să credem că sugerează titlul lucrării. Numai că această eventualitate se dovedește

deocamdată o întreprindere foarte dificilă, pentru că, dacă metodologia tradițională și actorii ei consacrați au validat în timp un repertoriu consacrat de resurse procedurale, nu același lucru se poate spune despre experiența și uzul de dată recentă al metodologiilor online. Mai ales că majoritatea cadrelor didactice din sistem sunt de fapt niște „imigranți digitali”, în bună măsură lipsiți de experiența instrumentelor digitale de structurare a activității, și nu „nativi digitali”, ca majoritatea educabililor din sistem, mult mai adaptabili la mediul virtual al procesării informației și al comunicării.

Interesul nostru pentru propunerile metodologice ale cărții prezentate vine în primul rând din aprecierea preocupării cu care autorii asumă – foarte convinși și uneori convingător – un discurs metodologic prin care intenționează să sprijine necesara tranziție dinspre experiența „offline” înspre aceea „online”, cu alte cuvinte, trecerea de la metodologia predării-învățării în mediul fizic natural, la aceea în mediul virtual al interacțiunii educaționale, pe baza dezvoltării competențelor digitale și a utilizării *TIC* în procesul de predare-învățare online. Lăudabil este faptul că, la începutul fiecărui capitol de conținut tratat (1-5), autorii anticipează sintetic ceea ce vom descoperi pe parcursul capitolului respectiv, iar în final de capitol sunt formulate concluzii de parcurs, ceea ce, printr-o binevenită recapitulare, susține atât logica structurală de ansamblu, cât și coeziunea demersului întreprins în fiecare dintre cele 5 secțiuni principale ale lucrării.

Capitolul 1. Educatorul și elevii se referă la mentalitatea unui dascăl de succes (mentalitatea *flexibilă*, opusă celei *rigide*, în termenii lui Carol S. Dweck), la metodologia *APT* (*Activități-Participanți-Tehnologie*) pentru susținerea unor activități didactice exemplare, precum și la stilurile de predare (orator, trainer, facilitator), pe baza teoriei inteligențelor multiple, elaborată de Howard Gardner. Autorii utilizează o variantă de lucru cu 8 tipuri de inteligență (căreia între

timp i s-a mai adăugat una, „inteligența existențială”, un corolar al celorlalte 8), pentru a demonstra în ce măsură „inteligența face «diferența»!”: este vorba despre inteligențele verbal-lingvistică, logico-matematică, vizual-spațială, kinestezică (corporală), muzicală (ritmică), interpersonală (socială), intrapersonală (emoțională) și naturalistă (ambientală).

În *Capitolul 2. Activități de predare* descoperim prelucrarea modelului Kirkpatrick pentru analiza și evaluarea rezultatelor programelor educaționale, evaluarea a 15 activități de formare din perspectiva valorizării lor activ-participative, prezentarea unor elemente de feedback interactiv pentru o oră dinamică și energizantă (5 metode de a obține feedback din partea elevilor în mediul online, dintre care merită să reținem *Metoda celor cinci cărți de joc*), explicarea tehnicii citirii în pereche și a două tehnici de învățare (prin studiu individual dirijat sau autodirijat).

Capitolul 3. Cum să predai și tu ca Dl. Trandafir? se remarcă prin câteva elemente de management al comportamentelor dificile, prin interesanta critică (*AȘA NU! CE SĂ NU FACI ÎN LECȚIE!*) a unor mituri metodice, în genul practicii introductive a „icebreaking”-urilor (așadar: *NU SPARGE GHEAȚA!*) și mai ales prin resursele procedurale din secțiunea *„Cum să-ți dinamizezi ora?”*: metode și jocuri interactive (păcat de greșeala din „*Crează* – în loc de *Creează! – jocuri și competiție constructivă*).

Observația din finalul acestui capitol, referitoare la digitalizarea procesului educațional și la omniprezența tehnologiei în predarea la clasă online sau offline, anunță problematica mai tehnic-administrativă a ultimelor două capitole (4-5) din partea mediană a volumului.

Capitolul 4. Cum mutăm școala în ONLINE prilejuiește o serie de observații practice în legătură cu exploatarea optimă a principalilor parametri ai mediului educațional, la trecerea din *offline*, în *online*

(parametrii ambientali, informaționali și umani ai comunicării didactice), cuprinzând și un foarte util decalog al regulilor de conduită în online.

Cele mai interesante recomandări din acest capitol sunt, în opinia noastră, cele din secțiunea „cum să-ți transformi tehnologia în cel mai bun prieten cu ajutorul platformelor software pentru interacțiunea în timp real cu elevii, a platformelor de colaborare online și a aplicațiilor de dinamizare a lecțiilor.” După explicarea detaliată a unor avantaje ale folosirii tehnologiei în predarea online, autorii trec în revistă cele 4 tipuri de unelte potrivite pentru educația online (*Cum putem să mutăm lecțiile în online*): *1. Unelte software pentru interacțiunea în timp real (*sunt prezentate platformele Zoom și Google Meet)*; 2. Unelte software pentru colaborarea online* (sunt prezentate platformele Google Classroom și Edmodo)*; 3. Unelte pentru dinamizarea lecției* (pentru crearea de resurse sau utilizarea celor existente sub formă de prezentări, lecții, fișe, imagini sau clipuri sunt recomandate portale utile, precum: Kahoot! Mentimeter sau Wordwall)*; 4. Table virtuale* (prin intermediul cărora elevii se pot evalua între ei, pot lucra pe grupe sau pot da feedbackuri creative).

Capitolul 5. Adaptarea unei activități din offline în online exemplifică o lecție adaptată pentru mediul online, pe baza metodei *AIDA*, provenită din marketing și copywriting. Acronimul metodei *AIDA* (*Atenție, Interes, Dorință, Acțiune*) trimite în mod evident la tehnici din repertoriul retoricii, la care recurg frecvent pragmadidacticile actuale (*1. Atragerea atenției; 2. Câștigarea interesului; 3. Stârnirea dorinței; 4. Îndemnul la acțiune*). De aici, suita de „sfaturi tehnice pentru stârnirea curiozității” oferite în finalul acestui capitol: *1. Începe cu o întrebare care să le atragă atenția!; 2. Ridică provocări nici prea simple, nici prea dificile!; 3. Fă tot posibilul să nu le dai tu răspunsul!; 4. Spune DA ideilor lor!*

Autorii cărții se recomandă ca formatori (educatori, traineri, antreprenori, vorbitori în public profesioniști ș.a.) cu cărți de vizită impresionante, promițând să arate „de ce mediul online reprezintă prezentul și viitorul", adică, în esență, soluția pentru educația formală (ca și pentru cea non-formală): *„Cine suntem și de ce cartea este soluția pentru tine"*. În acest sens, am preluat în titlul recenziei una dintre devizele fericite ale cărții, inspirat formulată de către Răzvan Curcubătă:

> „Am văzut copiii purtându-se ca niște adulți, dar și adulții purtându-se ca niște copii în timpul activităților experiențiale pe care le-am susținut. Prin intermediul acestei cărți, îmi doresc ca dascălii să fie curioși ca niște copii, deschiși ca niște adulți și, parafrazându-l pe Freddie Mercury, să țină cont că: «Show must go on (line)!»" (p. 44)

ISBN: 978-606-37-1330-9